Abstract

Development of Islamic Education Textbooks for Higher Basic Stage in the light of the Contemporary Issues

Prepared by

Ahlam Mahmoud Ali Matalqa

Supervised by

Prof. Marwan Ibrahim Al-Qysi   Prof. Tawfiq Ahmad Mer'i

This study aims at exploring the main pillars of developing Islamic education Textbooks for higher basic stage in the light of contemporary Issues. This will be done Through the following questions:

1. What is the concert of reform, its justifications, controls, and domains?
2. What are the principles which control the development of Islamic education textbook for higher basic stage?
3. To what degree the Islamic textbook including contain these new circumstances through the period 1993-2005?
4. To what degree the Islamic education textbook (2006) including contemporary Issues?

The population of the study consists of all the text books of Islamic education in the higher stage in the period 1993-2006. The sample of the study covered the text books of the eighth and ninth grades. They were selected on purpose.

To achieve the purpose of the study, the researcher developed a content analysis tool, judged by a group of specialists, that has five main domains: thinking, communication, ethics, teaching technology, and self- learning.

Results:

- The necessity of developing Islamic Education Textbook according to the development of nowadays contemporary Issues.
- Including thinking skills especially creative and critical thinking, moral education, debatins with others, principles of technical education and individual education in the content of the Islamic Education Textbook for higher basic stage.
- There are statistically significant differences in the fields of self-learning, teaching technology, dialogue, and ethics, in the favor of Islamic education text book of the tenth grade in 1993, whereas there are statistically significant differences in the field of "thinking' for the favor of the text book of the same grade in 2006.
- There are statistically significant differences in the domains of thinking, self- learning, teaching technology for the interest of Islamic education text book of the eighth grade in 2006, whereas there are statistically significant differences in the field of dialogue and ethics for the interest of the text book of the same grade in 1993.

Key Words: **Development, reform, high basic stage, contemporary Issues, creative thinking, critical thinking, communication, ethics, learning technology, self- learning and individual learning.**

الملخص

تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا

في ضوء مستجدات العصر

إعداد

أحلام محمود علي مطالقة

إشراف

الأستاذ الدكتور مروان إبراهيم القيسي **الأستاذ الدكتور توفيق أحمد مرعي**

مشرفاً شرعياً مشرفاً تربوياً

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء مستجدات العصر، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما مفهوم التجديد وما مسوغاته وضوابطه ومجالاته ومعيقاته؟
2. ما المبادئ التي تحكم تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا؟
3. ما درجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام 1413هـ-1993م وحتى عام 2005م في المرحلة الأساسية العليا لهذه المستجدات؟
4. ما درجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام 1427هـ - 2006م في المرحلة الأساسية العليا لهذه المستجدات؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا المعتمدة للأعوام 1993م و2006م، أما العينة فتكونت من كتب الصفين الثامن والعاشر لهذه الأعوام، وقد اختيرت بطريقة قصدية.

ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداة لتحليل المحتوى، بعد عرضها على مجموعة من المحكمين، وتكونت في صورتها النهائية من خمسة مجالات رئيسة وهي: التفكير والحوار والتربية الأخلاقية وتكنولوجيا التعليم والتعلم الذاتي.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- ضرورة تطوير كتب التربية الإسلامية وفقاً لتطور قضايا العصر ومستجداته.
- إدخال مهارات التفكير في كتب التربية الإسلامية.

- الاهتمام بمجال تكنولوجيا التعليم في كتب التربية الإسلامية وذلك من خلال الاهتمام بمبادئه المتعلقة بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتنويع الخبرات التي يقدمها للمتعلم، والاهتمام بنوعية الأنشطة بحيث تكون إثرائية للمحتوى، ويراعى فيها وقت التنفيذ.
- ضرورة الاهتمام بمجال التربية الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية بحيث يستخدم الإقناع في تقديم الأخلاق، وضرب أمثلة من سيرة السلف الصالح، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو القيم الأخلاقية.
- التأكيد على مفاهيم الحوار وأساسياته وآدابه وموضوعاته في محتوى كتب التربية الإسلامية.
- مراعاة مبادئ التعلم الذاتي وتفريد التعليم من خلال الاهتمام بالتعلم الإتقاني بحيث يظهر التكامل في المحتوى، مع الاهتمام بالتقويم الذاتي، ومراعاة وقت التنفيذ للأنشطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات التعلم الذاتي، وتكنولوجيا التعليم، والحوار، والتربية الأخلاقية، لصالح كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر المعتمد لعام 1993م، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التفكير لصالح كتاب التربية الإسلامية للصف نفسه المعتمد لعام 2006م.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات التفكير، والتعلم الذاتي، وتكنولوجيا التعليم لصالح كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن المعتمد لعام 2006م، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الحوار والتربية الأخلاقية، ولصالح الكتاب المعتمد لعام 1993م وللصف نفسه.

الكلمات المفتاحية:

التطوير، تجديد، المرحلة الأساسية العليا، مستجدات العصر، التفكير، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، الحوار، التربية الأخلاقية، تكنولوجيا التعليم، التعلم الذاتي، تفريد التعليم.

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعـة اليرمـوك

كلية الشريعة والدراسات الإسلامية

قسم الدراسات الإسلامية

دكتوراه التربية الإسلامية

تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء مستجدات العصر

إعداد

أحلام محمود علي مطالقة

إشـراف

الأستاذ الدكتور مروان إبراهيم القيسي
مشرفاً شرعياً

الأستاذ الدكتور توفيق أحمد مرعي
مشرفاً تربوياً

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه فلسفة في التربية الإسلامية

1427 هـ - 2006 م

تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا
في ضوء مستجدات العصر

إعداد

أحلام محمود علي مطالقة

بكالوريوس عقيدة ودعوة، الجامعة الأردنية، 1990م

ماجستير تربية في الإسلام، جامعة اليرموك، 1996م

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في فلسفة التربية الإسلامية جامعة اليرموك – إربد- الأردن

لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور مروان إبراهيم القيسي .... رئيساً

أستاذ العقيدة والفكر الإسلامي، جامعة اليرموك.

الأستاذ الدكتور توفيق احمد مرعي .... رئيساً

أستاذ مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك.

الدكتور محمد عقلة الإبراهيم .... عضواً

أستاذ الفقه المقارن، كلية الشريعة، جامعة اليرموك.

الدكتور إبراهيم عبد القادر القاعود .... عضواً

أستاذ المناهج وأساليب التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك.

الدكتور يوسف محمد الزيوت .... عضواً

أستاذ مشارك في العقيدة الإسلامية، كلية الشريعة، جامعة اليرموك.

الدكتور ناصر أحمد الخوالدة .... عضواً

أستاذ مشارك في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، الجامعة الأردنية.

الإهـداء

إلى من كان للعطاء نموذجاً فاستحق أن يكون مدرسة العطاء . . .

والدي – يحفظه الله ويرعاه – .

إلى الصفحة الأجمل في عمري . . . أمي يكلؤها الله بعين رعايته .

إلى الفاضل المتفضل . . . زوجي يحفظه الله .

إلى من أتمنى أن يكونوا خيراً مني . . . أبنائي: تقوى، تبارك، قنوت، المثنى، نبأ .

إلى من شرفهم الله بخدمة العلم وأهله . . . طلبة علم ومؤلفين ومربين .

إلى روح عمي الفاضل رحمه الله .

الباحثة

أحلام مطالقة

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله والشكر والمنّة لله، والفضل له سبحانه في كل خير ظاهره وباطنه، له الثناء الحسن، والشكر الدائم على عظيم كرمه.

وإنّه ليسعدني أن أتقدم بكل مشاعر العرفان والتقدير إلى كل من أسهم معي في إتمام هذا العمل، وأخص بالذكر أستاذي الفاضلين الأستاذ الدكتور مروان القيسي والأستاذ الدكتور توفيق مرعي اللذين كان لتوجيهاتهما ودعمهما نعم الأثر وخير معين منذ بداية هذا العمل وحتى إخراجه في صورته النهائية.

وأتقدم بجزيل الشكل إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور محمد عقلة الإبراهيم الذي كانت توجيهاته المستمرة الاضاءات التي فتحت لي الطريق، وأقالتني من كثير من العثرات، وذللت الكثير من الصعاب.

ولا يفوتني أن أتوجه بالشكر إلى أستاذي الدكتور علي الخريشا الذي لم يبخل بتوجيهاته وآرائه ووقته، وإلى اللجنة الكريمة التي تفضلت بقبول مناقشة هذه الأطروحة.

وأجد لزاماً علي أن أنسب الفضل إلى أهله، فأتقدم بوافر الشكر وفاء وإخلاصاً لأستاذي الدكتور عبد الناصر أبو البصل الذي كانت فكرة هذه الرسالة ثمرة لأفكاره القيمة.

وأخيراً أوجه شكري وامتناني إلى الأخت الفاضلة دنيا العزام لتفضلّها بالقيام بالتحليل كمحالٍ ثاني، فلها مني خالص الدعاء بالتوفيق والسداد.

والله ولي التوفيق

الباحثة

أحـلام مطالقة

قائمة المحتويات

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	رقم الصفحة

فهرس الملاحق

الملخص

تطوير مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا
في ضوء مستجدات العصر

إعداد

أحلام محمود علي مطالقة

إشراف

الأستاذ الدكتور مروان إبراهيم القيسي   **الأستاذ الدكتور توفيق أحمد مرعي**

مشرفاً شرعياً   مشرفاً تربوياً

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء مستجدات العصر، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما مفهوم التجديد وما مسوغاته وضوابطه ومجالاته ومعيقاته؟
2. ما المبادئ التي تحكم تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا؟
3. ما درجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام 1413هـ-1993م وحتى عام 2005م في المرحلة الأساسية العليا لهذه المستجدات؟
4. ما درجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام 1427هـ - 2006م في المرحلة الأساسية العليا لهذه المستجدات؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا المعتمدة للأعوام 1993م و2006م، أما العينة فتكونت من كتب الصفين الثامن والعاشر لهذه الأعوام، وقد اختيرت بطريقة قصدية.

ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداة لتحليل المحتوى، بعد عرضها على مجموعة من المحكمين، وتكونت في صورتها النهائية من خمسة مجالات رئيسة وهي: التفكير والحوار والتربية الأخلاقية وتكنولوجيا التعليم والتعلم الذاتي.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- ضرورة تطوير كتب التربية الإسلامية وفقاً لتطور قضايا العصر ومستجداته.
- إدخال مهارات التفكير في كتب التربية الإسلامية.
- الاهتمام بمجال تكنولوجيا التعليم في كتب التربية الإسلامية وذلك من خلال الاهتمام بمبادئه المتعلقة بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتنويع الخبرات التي يقدمها للمتعلم، والاهتمام بنوعية الأنشطة بحيث تكون إثرائية للمحتوى، ويراعى فيها وقت التنفيذ.
- ضرورة الاهتمام بمجال التربية الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية بحيث يستخدم الإقناع في تقديم الأخلاق، وضرب أمثلة من سيرة السلف الصالح، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو القيم الأخلاقية.
- التأكيد على مفاهيم الحوار وأساسياته وآدابه وموضوعاته في محتوى كتب التربية الإسلامية.
- مراعاة مبادئ التعلم الذاتي وتفريد التعليم من خلال الاهتمام بالتعلم الإتقاني بحيث يظهر التكامل في المحتوى، مع الاهتمام بالتقويم الذاتي، ومراعاة وقت التنفيذ للأنشطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات التعلم الذاتي، وتكنولوجيا التعليم، والحوار، والتربية الأخلاقية، لصالح كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر المعتمد لعام 1993م، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التفكير لصالح كتاب التربية الإسلامية للصف نفسه المعتمد لعام 2006م.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات التفكير، والتعلم الذاتي، وتكنولوجيا التعليم لصالح كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن المعتمد لعام 2006م، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الحوار والتربية الأخلاقية، ولصالح الكتاب المعتمد لعام 1993م وللصف نفسه.

الكلمات المفتاحية:

التطوير، تجديد، المرحلة الأساسية العليا، مستجدات العصر، التفكير، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، الحوار، التربية الأخلاقية، تكنولوجيا التعليم، التعلم الذاتي، تفريد التعليم.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، ومن ليس لشريعته شرع بديل، والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى آله وصحبه وسلم، أما بعد:

فإن رسالة الأمة الإسلامية الخالدة والتربية والتعليم صنوان لا يفترقان، والمتتبع لحركة التاريخ وتجارب الأمم نهوضاً وارتكاساً يجد ارتباط تلك الحركة بالنظام التربوي، لذا فإن أي خلل في ذلك النظام سينعكس على رسالة الأمة ومشروعها الحضاري.

والنظام التربوي هو المسؤول الرئيس عن حركة الأمة عطاء وتفاعلاً وتطوراً وارتقاء، والأزمة التي نعيشها اليوم هي ليست أزمة نقص في الإمكانات المادية أو ضعف في الموارد، بل هي في الحقيقة أزمة عطالة في الفكر وجمود في العقل المسلم، وخلل في المنهج على الرغم من وجود مصدرية تلك الرؤية، المتمثل بالوحي وما فيه من ثوابت وقيم ومبادئ بالإضافة إلى ما في التراث من تجارب وخبرات.

وتعد المناهج الدراسية –بمفهومها الشامل- العامل الرئيس في إيجاد المخرجات التربوية القادرة على الخروج من الأزمة التي تمر بها أمتنا الإسلامية، وبناء المشروع الحضاري الذي نريده من خلال إعادة تشكيل العقل المسلم القادر على استلهام الماضي والتفاعل مع معطيات العصر، لتحقيق الأصالة الإسلامية وتصويب الرؤية الحضارية لنكون بمستوى إسلامنا وبمستوى عصرنا.

ومن هنا فإن القيام بمتطلبات الحاضر والتهيئة لبناء المستقبل لن يتم بدون إعادة النظر في المناهج الدراسية، فالمناهج بوضعها الحالي أو بصور تنفيذها قد تكون إحدى العقبات أمام تحقيق الأهداف المرجوة والمخرجات المطلوبة؛ إذ أن الواقع يؤكد عجز تلك النتاجات التربوية عن الوقوف أمام ما نشهده من تحديات ثقافية وفكرية واجتماعية وسياسية واقتصادية، مما يتطلب معالجة شاملة تتناول عناصر العملية التربوية، وعلى رأس أولويتها المناهج بإعادة بنائها، وتطويرها لتتحول إلى مصانع لتوليد القدرات وتشكيل القنوات الفاعلة القادرة على إزالة العقبات وتجاوز التحديات وتحقيق التنمية الشاملة.

"وعملية النهوض الحضاري وقودها الرئيس المعرفة المتجددة المتطورة، لأن كل ما نفعله يستند إلى هذا النوع من المعرفة، فلكي نعيش يتعين علينا بكل بساطة أن نحول الموارد المتاحة لنا إلى الأشياء التي نحتاج إليها، وهو ما يتطلب تجديداً في المعرفة، وإذا أردنا أن نعيش في الغد أفضل مما نعيش اليوم، وإذا أردنا أن نرفع مستوى حياتنا بوصفها أسرة أو بلد، وأن نحسن صناعتنا، ونعلم أولادنا أفضل تعليم، وأن نحافظ على بيئتنا المشتركة... [فكل] هذا يتطلب معرفة تتحسن وتتطور يوماً بعد يوم، بل ساعة بعد ساعة"[1].

ولا يمكن تحقيق تلك التنمية، وتصحيح مسار حركتها، وبناء نهضة حقيقية، إلا من خلال توضيح أهم التحديات التي تواجه مجتمعاتنا وتهدد سلبياتها كيانها، وتحديد معالمها واستيعاب أبعادها، لنتمكن من وضع الإستراتيجيات والخطط والبرامج العملية للاستفادة من إيجابياتها، وتجنب مخاطرها وسلبياتها.

ويمكن تحديد أهم التحديات المعاصرة بما يأتي:

- القيم والهوية.
- التكنولوجيا والتقنية.
- الطاقات الكامنة والطاقات المهدرة.
- البحث والتفكير العلمي.
- ثورة الاتصالات.
- الأمية الشاملة.
- تعريب العلوم ومتابعتها.
- تدفق المعلومات والانفجار المعرفي[2].

---

1 علي، سعيد إسماعيل، الخطاب التربوي الإسلامي، سلسلة كتاب الأمة، قطر، وزارة الأوقاف والـشئون الإسلامية، س24، ع100، ربيع الأول 1425هـ، أيار 2004م، ص 125 (بتصرف يسير).

2 آل إبراهيم، إبراهيم عبد الرزاق، التربية والتعليم في زمن العولمة، مجلة التربية، قطر، ع140، س 31، مارس 2002م، ص 134.

وانظر: بس، نيللي ومونكمان، سترومكويست، العولمة والتربية: التكامل والتنافس بين الثقافات، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مجلد 22، ع2، شوال 1423هـ، ديسمبر 2002م، ص 227.

وتزداد الأمور حدةً في ظل النظام العالمي الجديد الذي أوقعنا في إشكاليات القرن الحادي والعشرين، وهذا ما يشير إليه التقرير الذي قدمته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين إلى اليونسكو، وأبرز هذه الإشكاليات[1]:

- إشكالية التوتر بين العالمي والمحلي: أي أن يصبح المرء شيئاً فشيئاً مواطناً من مواطني العالم، دون أن ينفصل عن جذوره، مع استمرار المشاركة بنشاط في حياة أمته، وحياة مجتمعه المحلي.

- إشكالية التوتر بين الكلي والخصوصي: إن عالمية الثقافة تتحقق بصورة مطردة ولكنها لا تزال جزئية، وهي أمر لا محيد عنه بكل ما تنطوي عليه من وعود ومخاطر ليس أقلها إغفال طابع التفرد لدى كل شخص، الذي يتمثل في نزوعه إلى اختيار مصيره، وإلى تحقيق كل إمكاناته في ظل ما يحافظ عليه من ثراء تقاليده، وثقافته الخاصة التي تتهددها التطورات الجارية، إن لم يتخذ جانب الحذر.

- التوتر بين التقاليد والحداثة: كيف يمكن التجاوب مع التغيير دون التنكر للذات، وبناء الاستقلال الذاتي في تكامل مع حرية الغير وتطوره، وكيف يمكن الإمساك بعنان التقدم العلمي، مع مواجهة التحدي الذي تطرحه تكنولوجيات المعلومات الجديدة؟

- التوتر بين المدى الطويل والمدى القصير: وهو توتر أزلي تغذيه اليوم سيطرة الاعتبارات الوقتية العابرة والآنية في سياق تعيدنا فيه دوماً وفرة المعلومات والانفعالات الوقتية الزائلة إلى التركيز على المشكلات الفورية المباشرة.

فالجماهير تريد إجابات وحلولاً سريعة لكثير من قضاياها، بينما يتطلب الكثير من المشكلات إستراتيجية متأنية للإصلاح تُقرر بالتشاور والتفاوض، ذلك هو الحال على وجه التحديد فيما يتعلق بقضايا كثيرة ولا سيما فيما يتعلق بسياسات التعليم.

- التوتر بين الحاجة إلى التنافس والحرص على تكافؤ الفرص: وهذه مسألة طرحت على واضعي السياسات الاقتصادية والاجتماعية وواضعي سياسات التعليم، فالضغوط التي تولدها المنافسة؛ تنسي الكثيرين من المسؤولين، مهمة توفير الوسائل لكل إنسان لاغتنام جميع الفرص التي تتاح له، مع مراعاة الإمكانات والقدرات الذاتية.

---

[1] ديلور، جاك وآخرون، التعلم ذلك الكنز المكنون، اليونسكو، 1996، ص 17-18 (بتصرف).

- التوتر بين التوسع الهائل للمعارف وقدرة الإنسان على استيعابها: فالضغط القائم حالياً على المناهج كبير، لذا فإن أي إستراتيجية واضحة للإصلاح يجب أن تشتمل على إجراء اختيارات، شريطة الحفاظ على العناصر الأساسية لتعليم أساسي، يتيح للمرء حياة أفضل بفضل المعرفة، والتجربة، ومن خلال بناء ثقافة شخصية.
- التوتر بين الروحي والمادي: فالعالم متعطش دون أن يشعر بذلك أو يعبر عنه إلى مثلٍ أعلى وإلى قيم نسميها قيماً أخلاقية، فيا لها من مهمة نبيلة للتربية أن تحفز في كل فرد، وفقاً لتقاليده ومعتقداته، وفي احترام تام للتعددية، هذا التسامي للفكر والروح المتوازن مع مطالب المادة، وإلى نوع من التفوق على الذات وتجاوزها، فعلى ذلك يعتمد بقاء البشرية.

وهذا يعني زيادة التحديات التي تواجه المنظومة التربوية ككل، والمناهج التعليمية بشكل أكثر خصوصية ولا سيما أن هذه التحولات والتحديات، لا تمر بمراحل معينة من التقدم، بل هي تنمو على شكل طفرات قصيرة العمر[1].

وتتوالى التحديات أمام العملية التربوية في سلسلة متكاملة، لتجد المؤسسات التعليمية نفسها في هذا القرن في عالم طغت على أحداثه مستجدات وتحولات جذرية، تؤثر في كل عناصر العملية التعليمية ابتداء من الإدارة إلى المناهج فالمعلم فالطالب، فقد تحولت معايير التقدم من كم الخريجين إلى كيف، إلى مخرجات تعليمية مسلّحة بمهارات تطبيقية تتوافق ومتطلبات سوق العمل، وليس بجرعات من الحفظ والتلقين، وتحول الطالب من طالب محلي إلى طالب عالمي بفعل ثورة تكنولوجيا المعلومات وسطوة الإنترنت، كما تحولت معايير الجودة من معايير محلية تضعها وزارة التربية والتعليم في كل دولة إلى معايير عالمية (الأيزو) تضعها المنظمة العالمية للمواصفات[2]، وبالتالي فإن أي تباطؤ أو تقصير في ابتكار البرامج اللازمة للتعامل مع تلك التحولات العالمية سيؤدي إلى نتائج وخيمة، وأقلها البقاء في هامش التخلف خلال الألفية الجديدة[3].

---

1 حجازي، مصطفى، العولمة والتنشئة المستقبلية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة البحرين، ع2، صيف 1991م، ص 22.

2 مصطفى، أحمد سيد، تنافسية التعليم الجامعي في القرن الحادي والعشرين، مجلة التربية القطريـة، الدوحة، ع144، س 32، مارس 2003، ص 124-125 (بتصرف).

3 عزيز، نادي كمال، الإنترنت وعولمة التعليم وتطويره، مجلة التربية القطريـة، الدوحـة، العـددان 133، 134، س 29، يونيو وسبتمبر 2000م، ص 352.

إن هذا الأمر يحتم علينا "تمكين أبناء الأمة الإسلامية من العيش في القرن الحادي والعشرين، وهم مسلّحون بلغة العصر الجديد ومفاهيمه وآلياته، بالقدر الذي يؤهلهم للتعامل الجيد مع آليات العصر، واحترام الوقت واستثماره، والقدرة على التكيف مع الظروف المحيطة"[(1)].

وتؤكد الباحثة أننا لا يجب أن نفهم من ذلك الأخذ بكل ما تفرضه علينا المستجدات الحالية، إذ لا تخلو بعض تلك المستجدات من أخطار تهدد الخصوصيات والثقافات الذاتية، لذا لا بد من الفقه التربوي لهذا العصر بمعطياته ومتطلباته.

والفقه التربوي في هذا العصر هو فقه الانطلاق والنهوض في الظروف الحالية، وكيفية الإحاطة بالقضايا التعليمية التربوية المعاصرة، التي تسهل علينا عملية الانطلاق ثم تأتي بعد ذلك تصورات المستقبل، أي كيف نستطيع فعل ذلك؟ وكيف نحرك المجتمع نحو الانطلاق التربوي التعليمي؟ فمن مسلّمات التفاعل الحضاري الاستيعاب التربوي للقضايا والقيم والأفكار من جهة أصلها وملابساتها لتحقيق البحث وترشيد التخطيط، وسلامة التوجه والحركة، ليتم السلوك التربوي وهو إخراج الفقه التربوي من حيز البحث النظري إلى حيز الوجود والتطبيق العملي، للإفادة العملية فردياً وجماعياً، وبالتالي وضع المناهج التربوية المستمدة من تجارب الماضي ومكابدة الحاضر، وذلك لتسديد المستقبل، واستشرافه الاستشراف الصحيح المنضبط[(2)].

ومن هنا فلا يمكن أن تنقطع الكتب الدراسية عن واقع المتعلمين المحلي والعالمي، بل لا بد من أن تكون أداة وصل وربط، لمساعدة المخرجات التعليمية على التعامل مع متطلبات الواقع ومستلزماته بكل أبعاده؛ وهذا يقتضي أن تخرج الكتب عن تقليديتها بحيث تصبح كتباً جديدة تتسم بالمعرفة اللازمة من خلال التنظيم والتوظيف واختيار الأنسب، وتُكسب الطالب مهارات البحث الذاتي، لننهض بمسئولية تمكين أبنائنا من التعامل الكفء مع المتطلبات الحقيقية والمتطورة للمجتمع في إطار مستقبلي، ليتغير هدف التعليم من تعليم للجميع إلى التعليم المتميز والتميز للجميع[(3)].

---

1 الخاف، عواد وفرحات، محمد إقبال، المناهج التعليمية بين الجمود والتجديد: عرض عملي لمناهج تعليمية الكترونية معتمدة في عدد من الجامعات، ندوة عالمية عن: مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ، 6-8 سبتمبر 2005م، ج2/ ص 503.

2 آل إبراهيم، إبراهيم، التربية والتعليم في زمن العولمة، ص 135-136 (بتصرف).

3 الخاف وفرحات، مناهج التعليم الديني، ج2/ 508-509 (بتصرف).

و"أي منهاج تعليمي ديني أو غير ديني، لا بد وأن يخضع للتطوير والتحديث، حتى يقدم الفائدة المرجوة منه، فتطوير المنهاج أمر طبيعي وضروري"[1].

"فهناك ثمة اختلاف بين الدين بوصفه منظومة عقيدية وأخلاقية وتشريعية، وبين منهج دراسة الدين وتفهمه، فإن الأول ثابت وغير قابل للتحديث والتطوير والتجديد، بينما الثاني قابل لكل ذلك، ومحكوم بعوامل متغيرة حسب الزمان والمكان والأشخاص"[2].

وهنا تؤكد الباحثة أن وجود تلك المستجدات والتغيرات الداخلية أو الخارجية تتطلب هذا التطوير، وتكمن المسؤولية الكبرى أمام كتب التربية الإسلامية لاستيعاب تلك المتطلبات ومواكبتها، كون تلك الكتب تهدف إلى تحقيق النمو المتوازن للشخصية المتكاملة، وذلك من خلال تربية الفرد روحياً وعقلياً وعاطفياً وجسمياً واجتماعياً، وتوجيهه الوجهة التي تمكنه من تحقيق الغاية النهائية للتعليم الإسلامي وهي تحقيق العبودية الكاملة لله تعالى، على اعتبار أن تلك الكتب تمثل الترجمة العملية لنظرة الإسلام إلى الكون والإنسان والحياة، وتعكس محتوى الإسلام عقيدة وشريعة، مما يجعل أثرها كبيراً في تنمية الاتجاهات، وتوجيه السلوك وضبطه على مستوى الأفراد والجماعات.

لذا فتطوير كتب التربية الإسلامية هو أحد السبل لإعادة مسيرة الأمة وفاعليتها، والخروج من مظاهر الأزمة الحضارية التي يعانيها واقعنا اليوم، وأهداف الأمة لا تتحقق بدون كتب دراسية تجمع ما بين الثوابت والمتغيرات. فتُراعي الأصالة التي تشكل الأسس والمنطلقات مع مراعاة مستجدات العصر ومتطلباته –في مجال الأساليب والوسائل والأنشطة- التي لا تثبت على حال بل هي في تطور وتغير مستمرين.

ومن هنا تبدو أهمية تطوير كتب التربية الإسلامية، وأهمية اختيار محتواها وتنظيمه بشكل يستوعب قضايا العصر، وبما يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة.

---

1 رحال، علاء الدين، محتويات التعليم الديني تحدياتها وآفاقها في ضوء الواقع المعاصر، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ، 6-8 سبتمبر 2005م، ج2/ ص 267.

2 الزنكي، صالح قادر مناهج التعليم الديني وقيم العدل والإنصاف والخير والإحسان، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ، 6-8 سبتمبر 2005م، ج2/ 590.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

ان اختيار محتوى كتب التربية الإسلامية وتنظيمها دون اعتبار لمستجدات العصر والتي لها أثرها في المتعلم يفقدها الكثير من تحقيقها لفوائدها، المرجوة وأهدافها المنشودة، ومن هنا كان لا بد من تطوير كتب التربية الإسلامية بما يتناسب وطبيعة المجتمع ومشكلاته والتطورات المستجدة فيه، ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال المحوري الآتي:

ما تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء مستجدات العصر؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس أسئلة فرعية هي:

1. ما مفهوم التجديد وما مسوغاته وضوابطه ومجالاته ومعيقاته؟
2. ما المبادئ التي تحكم تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا؟
3. ما درجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام 1413هـ - 1993م ولغاية عام 2005م في المرحلة الأساسية العليا لهذه لمستجدات؟
4. ما درجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام 1427هـ - 2006م في المرحلة الأساسية العليا لهذه لمستجدات؟

أهمية الدراسة

تطمح هذه الدراسة إلى تقديم تصور صحيح لمفهوم تطوير كتب التربية الإسلامية في ضوء مستجدات العصر، وفي ضوء هذا الطموح، فإن الباحثة ترى أن أهمية هذه الدراسة وأهدافها تتمثل في الأمور التالية:

- الحاجة إلى كتب متطورة تواكب الجديد، وتستوعب النافع منه وتتحاشى الوقـوع فـي براثن مفاسده، وخاصة أننا مع فجر الألفية الثالثة أصبحنا نعيش في زمـن القفـزات المتتابعة والواسعة، والتي تجاوزت حدود اقتصاد السوق والسياسة إلى حـدود الثقافـة والتربية، فتصاعدت هيمنة العولمة على الحقل التربوي لتـشكيل الاتجاهـات والقـيم والأفكار والسلوكيات وتنميطها، مما ولّد سلسلة من التحديات أمام المنظومـة التربويـة بشكل عام، وأمام المناهج بشكل خاص، مما يعمق حاجتنا إلى صناعة الـدور التربـوي الفعال لمواجهة تلك التحديات، من خلال إيجاد مخرجات تربوية مبنية على أسس عقديـة وعلمية وفكرية ونفسية صحيحة.

- تأصيل قضية التجديد، وتوضيحه وتحديد ضوابطه ومنطلقاته ودواعيه ومعيقاته نظراً لتباين المواقف من قضية التطوير عموماً، وتطوير كتب التربية الإسلامية خصوصاً، فتأتي هذه الدراسة لمحاولة بلورة تلك الاتجاهات وتوجيهها.
- الانسجام مع خطة التطوير التربوي، والهادفة إلى تحسين الكتب الدراسية، وذلك من خلال الكشف عن مدى مراعاة كتب التربية الإسلامية لمبادئ التطوير في ضوء مستجدات العصر، مع تزويد صانعي القرار ومخططي مناهج التربية الإسلامية بنتائج تلك الدراسة، مما قد يمثل إطاراً مرجعياً لتصميم مناهج التربية الإسلامية، وتخطيطها للمرحلة الأساسية العليا، وفي ذلك دعم لمديرية المناهج ومديرية الامتحانات وتقديم الاقتراحات والتوصيات بشأن المناهج المطورة، في الوقت الذي ما زالت عمليات تجريبها وتعديلها قائمة.
- إجراء مقارنة بين الكتب التي يجري تطويرها حالياً بناء على أداة صممت من قبل الباحثة، والكتب غير المطورة من خلال تطبيق نفس الأداة عليها، بهدف تقييم عملية التطوير التربوي التي تجري للمناهج الدراسية في الأردن في الوقت الحالي.
- الارتقاء بالمتعلمين من خلال تقديم مناهج تتلاءم وخصائص نموهم العقلي والنفسي، وتقديم ما له قيمة وظيفية في حياتهم في ضوء متطلبات هذا العصر، وبصورة تتلاءم مع أهداف التربية الإسلامية.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- اقتصرت هذه الدراسة على الفصل الأول من كتب التربية الإسلامية المعتمدة للأعوام (1993م) و(2006م) للصفين الثامن والعاشر من المرحلة الأساسية العليا، نظراً لعدم اكتمال الفصل الثاني حين إعداد هذه الدراسة.
- المحدد المكاني: تتعامل هذه الدراسة مع كتب التربية الإسلامية في الأردن.
- حددت الدراسة مجالات خمسة وهي: مجال التفكير، مجال التعلم الذاتي، مجال تكنولوجيا التعليم، مجال التربية الأخلاقية،ومجال الحوار، ويتضمن كل مجال من هذه المجالات بعض المؤشرات التي تنتمي إلى مجالها، بهدف الوصول إلى درجة عالية من الدقة والمصداقية والثبات، وقد ضمنت هذه المجالات في أداة من تصميم الباحثة بهدف تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية.

التعريفات الإجرائية

التطوير: عملية من عمليات هندسة الكتاب يتم فيها تدعيم جوانب القوة ومعالجة أو تصحيح نقاط الضعف، في كل عنصر من عناصر الكتاب، أهدافاً ومحتوى وأنشطة وطرق تقويم، وفي كل عامل من العوامل المؤثرة فيه والمتعلقة به، وفي كل أساس من أسس بنائه، وفي ضوء معايير محددة وطبقاً لمراحل معينة، وتتعلق عملية التطوير في هذه الدراسة بمبادئ التفكير وتنمية مهاراته، والتعلم الذاتي وتكنولوجيا التعليم والتربية الأخلاقية والحوار.

كتب التربية الإسلامية: هي مجموعة الموضوعات التي تضمنتها تلك الكتب التي تدرس في المرحلة الأساسية، وما تحويه من مفاهيم وحقائق ومبادئ واهتمام، ومهارات وطرائق البحث والتفكير، وقيم واتجاهات تنميها، وتشمل فروع: القرآن الكريم وعلومه، والحديث الشريف وعلومه، والعقيدة الإسلامية، والسيرة النبوية والتراجم، والفقه وأصوله، والأخلاق والتهذيب، والنظم والفكر الإسلامي، وما يحتويه كل فرع من موضوعات، ويتعلق هنا بكتب التربية الإسلامية للصفين الثامن والعاشر الأساسيين القديمة والجديدة.

المرحلة الأساسية العليا: هي مرحلة من مراحل التدريس في السلم التعليمي النظامي في الأردن، وتتكون من 4 سنوات من التعليم الإلزامي الموحد للمرحلة الأساسية ككل، وتمثلها الصفوف السابع، والثامن والتاسع والعاشر الأساسي، ويلتحق بها الطلبة في الغالب من فئات العمر (12-15) عاماً.

مستجدات العصر: هي العوامل التي أثرت وتؤثر حالياً وستؤثر في المستقبل سلباً وإيجاباً، في أهداف المنهاج، وبالتالي في عملياته: تصميماً وتنفيذاً وتقويماً وتطويراً، مثل العولمة وأدواتها وثورة المعلومات والاتصالات، وثورة تدفق المعلومات والانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والتقني، ولقد تعاملت الباحثة مع هذه المستجدات في دراستها بأن اختارت أكثر هذه المستجدات تأثيراً وهي: تنمية مهارات التفكير، والتعلم الذاتي وتكنولوجيا التعليم والتربية الأخلاقية والحوار.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

نظراً لما يعصف بالعالم اليوم من تغيرات وتحولات جذرية، والتي قد تشكل عوامل مؤثرة في تشكيل القيم والثقافات والأنماط الفكرية، مما قد يسهم في إحداث تحولات كبيرة في النظام المعرفي، والتي تؤثر مباشرة في النظم والمؤسسات التعليمية والتربوية، وما رافق ذلك من دعوات إلى تطوير المناهج وتحديثها لتواكب تلك التغيرات، رأت الباحثة لأجل تغطية هذه العناصر بصورة وافية تقسيم هذا الفصل إلى أربعة مباحث:

المبحث الأول: وتناول موضوع التجديد مفهوماً ومنطلقات وضوابط وتأصيلاً ومعيقات.

المبحث الثاني: وتناول تطوير الكتب من حيث إشكالية تطوير مناهج التربية الإسلامية ودواعي التطوير ومجالاته في كتب التربية الإسلامية.

والمبحث الثالث: وفيه أهم دعائم التطوير في ضوء مستجدات العصر وهي: تنمية مهارات التفكير والتفكير الإبداعي والناقد، والتواصل مع الآخرين من خلال الحوار، والتربية الأخلاقية، والتعلم الذاتي، وتكنولوجيا التعليم.

وأخيراً المبحث الرابع: والذي تناول الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقد قسمتها الباحثة إلى قسمين: القسم الأول يتعلق بتطوير مناهج التربية الإسلامية، والقسم الثاني يتعلق بالدراسات التي تناولت بعض دعائم التطوير.

المبحث الأول: تجديد الفكر الإسلامي

أراد الله تعالى لهذا الدين أن يكون خاتم الديانات والرسالات، وتعهد بحفظه إتماماً لمفهوم الخاتمية، فقال تعالى: ﴿ ◑♐✡❋✍ ✞♦⬧♦⍓⌶🡐 ☼♦❽☐⍝⬁☪◆✍
✁✍✍✎⍈♏⍝✍⬂❷♦ ☐◆◑♐✡❋✍ ⍝⬧♦⍐🡐 ①
💻◯♦☐⬚🕔▦⍝🡒◐❏♌♦ ﴾ [الحجر: 9] ومع رسوخ هذا الدين بثوابته ومبادئه وأسسه، التي تُكون نظامه ونسقه الفكري بلا تضارب أو تناقضات، إلا أن الشُقة اتسعت اليوم ما بين هذا الفكر وبين الواقع، مما أوقعنا في كثير من الأزمات التي نلمسها في كثير من جوانب حياتنا، وساد الركود الفكري، وتعطلت الكثير من قدراتنا الإنتاجية والابتكارية، ولعل على رأس أسباب هذه الأزمة غياب سنّة التجديد، إما لسوء فهم، أو لعدم تحديد ضوابطه، أو لفقداننا المجددين الذين يمتلكون فعلاً مؤهلات التجديد وما الحفظ الذي تعهد الله به؛ إلا دعوةٌ

إلى التجديد، فلا يمكن تحقيق خلود هذا الدين وعالميته إلا بتجديده، إما برد الفروع إلى الأصول، أو بإزالة كل ما ران عليه من فساد التصورات، ووهم التأويلات، أو بإبداع الجديد الذي يحقق فاعليته، ولا يعطّل مبادئه.

والتجديد لا يتنافى والثبات، بل هما وجهان لعملة واحدة، وما استمرار الثابت إلا بتجديده، فالتجديد "هو السبيل لوفاء هذا الثابت بدوره الذي أنيط به في حياة هذه الأمة، فحتى يظل هذا البلاغ القرآني وبيانه ثابتاً في حياة هذه الأمة، لا بد وأن يبقى فاعلاً في هذه الحياة... وحتى نضمن فعل هذا الثابت في الحياة المتجددة، لا بد من إعمال سنّة التجديد، لتجلية الوجه الحقيقي لمبادئه وعقائده ومناهجه وأحكامه من زوائد البدع ونواقضها، ومن غبار الخرافة وركام الشعوذة، وانحرافات التصورات، التي تعلو وجهه الحقيقي مع كر السنين وتوالي الحقب والقرون"[1].

ومن هنا جاء الإسلام بالمبادئ والأسس العامة، وبكثيرٍ من التفصيلات، وترك فروعاً وجزيئات للاجتهاد، لاختلافها من عصر إلى عصر، فما كان الاجتهاد إلا لمواكبة ما يستجد من معطيات، وحسن تنزيل النص على الواقع، مما أكسب الإسلام صفة العالمية، لتحقيق التكامل بين الأصالة والمعاصرة، ليكون المسلم بمستوى عصره، قادراً على التعايش مع قضاياه، فاعلاً إيجابياً في أحداثه، حيث يمتد التجديد ليشمل حقول الفكر والسياسة والاقتصاد والاجتماع والتربية، بما يحقق الموازنة بين امتداد هذا الدين (عالميته)، وامتداد مسائل الحياة وتجددها.

أما الغاية من التجديد فهو حفظ الإسلام أولاً كما نزل، وتخليصه من كل ما يشوبه، والعودة به نقياً صافياً، ومن ثم "تحسين الوضع الإنساني مادياً ومعنوياً من غير إفراط ولا تفريط... وغايته النفع العام بما يحفظ على الناس الدين والعقل والنفس والمال والنسل، فإذا نحا التجديد إلى إبطال ركن من هذه الأركان الخمسة عمداً وقصداً فهو إفساد غير مقبول، حتى ولو اتّسم بسمة العلم، واصطنع مناهجه"[2].

---

1 عمارة، محمد، أزمة الفكر الإسلامي الحديث، دمشق، دار الفكر، بيروت، دار الفكر المعاصر، ط1، 1449هـ - 1998م، ص 31.

2 الكتاني، إبراهيم وآخرون، تجديد الفكر الإسلامي، مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود، والمركز الثقافي العربي، 1989م، ص 65-66.

أولاً: مفهوم التجديد لغة واصطلاحاً

يستمد مفهوم التجديد في اللغة من جد الشيء يَجِد، جدةً: حدث بعد أن لم يكن، وجَدد الشيء صيره جديداً، واستجد الشيء: صار جديداً، والجديد نقيض البالي المبتذل بالاستعمال، والجديد: ما لا عهد لك به. وأجد في الأمر: اجتهد[1].

أما في القرآن فلم يأت لفظ التجديد، ولكن جاءت كلمة جديد كمـا فـي قوله تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [الإسراء: 49-51]. "واستعمال الكلمة في القرآن يتضمن المعنى اللغوي نفسه، والذي يفيد بعث الشيء وإحياءه بعد أن درس وبلى"[2].

فالجديد من الأشياء هو ما ليس بالٍ ولا خلق ولا مندرس، ويتبين هذا المعنى بالنظر إلى مقطعين من الآيات الكريمة وهما "خلقاً جديداً" و"قل الذي فطركم أول مرة" [3].

وتستنتج الباحثة من المعنى اللغوي أن التجديد يتضمن ما يلي:

---

1 ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، بيروت، دار صـادر، د. ت، ج3/ 111-112، ومجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، د. م، دار عمران، ط3، 1985م، ج1/ 114.

2 الجلي، أحمد، التطور والتجديد في دراسات العقيدة الإسلامية، وقائع مـؤتمر التجديـد فـي الفكـر الإسلامي 12-14 ربيع ثاني 1422هـ، 3-5 تموز 2001م، إربد، جامعة اليرموك، 1425هـ - 2004م، ص 208.

3 القيسي، مروان، في سبيل مفهوم صحيح للتجديد، وقائع مؤتمر التجديد في الفكر الإسلامي 12-14 ربيع ثاني 1422هـ، 3-5 تموز 2001م، إربد، جامعة اليرموك، 1425هـ - 2004م، ص 54.

1. الإضافة إلى القديم، فلا يعني التجديد إلغاء القديم إلغاء تاماً، بل يمكن تحسينه وتجويده بأن يضاف ما يحقق أهدافه، كابتكار فكرة أو وسيلة، أو إثبات نظرية، أو اكتشاف أو اختراع وما إلى ذلك.
2. الإزالة: فيمكن أن تتشوه الفكرة القديمة، فتصبح بالية نظراً لما تراكم عليها من أفكار خاطئة أو مضلّلة، أو تصورات فاسدة، فنزيل هذه التراكمات ليعود الشيء جديداً ناصعاً كما كان أول عهده.

مفهوم التجديد اصطلاحاً

تعددت تعريفات التجديد منها:

- نشاط عقلي دائب، قوامه تقليب النظر باستمرار في المعارف المكتسبة والتجارب الحاصلة بقصد تعميمها، أو إثرائها، وتكييفها مع كل واقع جديد بقدر الحاجة الحقيقية والمصلحة المؤكّدة للفرد نفسه، ولبني البشر عامة. مع استمرارية الإيمان بصلاحية ذلك الفكر لكي يكون أداة لتوجيه الإنسان وهدايته[1].

- إعادة المعايرة للواقع والتقويم له، بقيم الكتاب والسنة، ومحاولة تصويبه، والعودة بمساره ومجراه إلى الينابيع الأولى، وتغيير الحال الذي توضع عليه، وانتهى إليه بسبب الألف واستقرار العادات والتقاليد، وتغلّب سلطان التقاليد على فاعلية التعاليم"[2].

- إعادة المباشرة مع النص، وفق قواعد الحركة العقلية الإنسانية، وما كان منها ثابتاً أو متغيراً بحسب ظروف المجدد الزمانية والمكانية. أما اللاتجديد: فهو الفصل بيننا وبين نصنا، بفهوم سابقة تحلّ محلّ النص[3].

- إعادة تكوين العقل المسلم، وتشكيل بنيته وفقاً لتصور الإسلام السليم للكون والحياة والإنسان، ذلك التصور التوحيدي القويم المستمد من كتاب الله وسنّة رسوله ﷺ[4].

- "إحياء رسالة الإسلام في النفوس وفي المجتمعات، وتقديمه بصورة معاصرة تتطلب استيعاب كل معطيات العصر وحاجاته"[5].

---

1 الكتاني، تجديد الفكر الإسلامي، ص 49، 65.

2 حسنة، عمر عبيد، رؤية في منهجية التغيير، بيروت، دمشق، عمـان، المكتـب الإسـلامي، ط1، 1414هـ - 1994م، ص 36.

3 تاجا، وحيد، الخطاب الإسلامي المعاصر (محاورات فكرية)، حلب، سوريا، دار فصلت، 1420هـ - 2000م، ص 39.

4 العلواني، طه جابر، إصلاح الفكر الإسلامي (مدخل إلى نظـام الخطـاب فـي الفكـر الإسـلامي المعاصر)، بيروت، دار الهادي، ط1، 1421هـ - 2001م، ص 102.

5 عويضة، محمد، التجديد في مجال الدراسات الحديثية، وقائع مؤتمر التجديد في الفكـر الإسـلامي، 12-14 ربيع ثاني 1422 هـ/ 3-5 تموز 2001م، إربد، جامعة اليرموك، 1425هـ - 2004م، ص 130.

- "غربلة الفكر التربوي من القضايا الفكرية التي تتعارض مع ديننا الحنيف، مع توجيه التربية وجهة رسالية عصرية، وذلك من أجل ارتقاء ونماء الواقع العلمي المتخلّف للأمة"[1].

ونُلاحظ من التعريفات السابقة أن التجديد هو عملية تقويم وتصويب واستمرارية تقييم لما يستجد من قضايا ووقائع، وإصدار أحكام بشأنها وفق معايير منضبطة بقيم الكتاب والسنة، كما يشمل التجديد إعادة الفهم السليم للإسلام من خلال الفهم الصحيح للنص والفهم الصحيح للواقع والوقائع، مع إعادة العمل بالإسلام وتطبيقه وفق هذا الفهم السليم، ولا تنحصر عملية التجديد في مجال واحد، فالتجديد عملية تشمل كافة مجالات الحياة وميادينها.

ونلاحظ أن بعض التعريفات جاء عاماً غير منضبط كما في التعريف الثالث، وبعضها حصر التجديد في التجديد الفكري كما في التعريف الأول، أو بالتجديد التربوي كما في التعريف الأخير، فهذا تعريف خاص بالتجديد التربوي.

أما الباحثة فتستخلص مما سبق بأن التجديد: هو إعادة الإسلام عقيدة وتشريعاً حياً في النفوس كما بدأ وحسن تنزيل النص على الوقائع والمستجدات، وإعادة التقويم لها، وتشكيل الوعي المعرفي والمنهجي، وفق أحكام الإسلام ومبادئه، لتحقيق المصلحة الحقيقية للفرد والجماعة".

وتستطيع الباحثة أن تُحدد في ضوء ما سبق أن التجديد يكون بأمرين:

- بالعودة إلى منهج النبي ﷺ وأصحابه والسلف الصالح في فهم النص وتطبيقه.
- بوضع الحلول العملية التي تلبي حاجات المجتمع مما لم يرد فيه نص، على نحو يحقق مقاصد الشرع.

---

[1] عبد الله، عادل الشيخ، تأصيل وتجديد مناهج التربية الإسلامية لمقاومة سلبيات العولمة، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ - 6-8 سبتمبر 2005م، ج1/ 361.

ثانياً: ضوابط التجديد في الفكر الإسلامي وفوائده

تجمع كثير من الدراسات[1] على أن التجديد لا بد وأن تُضبط حركته بموازين وحدود، حتى لا يخرج عن مساره الصحيح، ولتعطي له الشرعية، وتمنعه من أن يكون تجديد انحراف يقود إليه عقل غير متبصر، وهوى نفس لم تبلغ رشدها وكمالها الأخلاقي، ومن أبرز هذه الضوابط:

1. التقعيد والتأصيل: التجديد ليس خروجاً عن النص، بل هو التزام به، فلا بد من الالتزام بمصادر الفكر الإسلامي ومنهجه، وذلك بعدم الإخلال بالقواعد والأصول المتعارف عليها في أصول الفقه، واحترام القواعد الفقهية الاجتهادية التي تعد من أهم ضوابط الفكر ليكون أصيلاً في منطلقاته، ولا يضلّ عن غاياته، وما الاجتهاد إلا أداة التواصل بين النصوص الثابتة، والمصالح المتجددة، وتشكل تلك المعايير المناعة ضد كل ما يخالف مبادئ هذا الدين وقيمه، فالخطوة الأساس في التجديد لا تعني أكثر من الرجوع إلى الإسلام الحق، الموجود بنظريته السليمة في الكتاب والسنة، وبتطبيقه السليم في أعمال الصحابة والسلف الصالح.

2. الجمع بين الأصالة والمعاصرة: أي الالتزام بقاعدة الثابت والمتغير في الإسلام، فلا يجوز الإخلال بالنصوص الثابتة، فالفكر الإسلامي له مصادره وضوابطه وقيوده، لا تتجاوز برأي ولا يناقضها اجتهاد، فيؤدي العقل البشري دوره المشروع في التفكير،

---

1 القيسي، مروان إبراهيم، معالم الهدى إلى فهم الإسلام، عمان، المكتبة الإسلامية، ط1، 1406هـ - 1985م، ص121، 135. أبو ريان، محمد علي، الإسلام في مواجهة تيارات الفكر الغربي المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1985م، ص 51-63، الكتاني وآخرون، تجديد الفكر الإسلامي، ص 22-53، عبد العزيز، جمعة أمين، التغيير على منهاج النبوة (إرادة العمل)، الإسكندرية، دار الدعوة، ط2، 1416هـ - 1996م، ص 522، حسنة، رؤية في منهجية التغيير، ص 36 – 38، تاجا، محاورات فكرية، 88-89، عبد السلام، جعفر، الإسلام وتطوير الخطاب الديني، مدينة نصر، دار البيان، ط1، 1423هـ - 2002م، ص 20، حجاب، محمد منير، تجديد الخطاب الديني في ضوء الواقع المعاصر، القاهرة، دار الفجر، ط1، 2004م، ص 211، 215، السعد، أحمد، التجديد في فقه المعاملات المالية، وقائع مؤتمر التجديد في الفكر الإسلامي، 12-14 ربيع ثاني 1422 هـ، 3-5 تموز 2001م، إربد، جامعة اليرموك، 1425هـ - 2004م، ص 289، قصاص، عبد الرحمن بن جميل، مناهج التعليم الديني بين الإبداع والجمود، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 2-4 شعبان، 1426هـ، 6-8 سبتمبر 2005م، ج1/ 240- 253.

ويضيف الجديد من آرائه وتصوراته في ذلك وفق معايير وأصول تضبط حركة النمو، وتحقق التلاحم بين الفكر والإنسان، ويدخل في هذا الضابط عدم إغفال ما أتى به السابقون واللاحقون، فمن رام التجديد فلا يجوز له أن يتجاوز جهود السابقين بما يخدم العصر، فلا يمنعه أنه ابن عصره أن يعتمد على ما جاء به الأوائل وما بحثه الأقران والمحدثون، بل أن الجمع بين ما هو أصيل ومعاصر هو حلية التجديد وزينته، وميزة هذا الجمع الاتصال بين الماضي والحاضر، ومراعاة مراحل التدرج والتطور للأفكار والنظريات، ومعرفة سمات كل مرحلة، لذا فإن دعاوى إقفال باب الاجتهاد كانت ضربة قاسية أصيب بها المسلمون في حياتهم الفكرية، وعليهم الآن أن يجددوا نشاطهم، ويزيلوا ما علق بأذهانهم من أوهام، فكل من استوفى أدوات الاجتهاد كان له الحق أن يجتهد، بل كان ذلك من أوكد واجباته.

3. ترتيب الأولويات: فلا بد من الانشغال بالقضايا الكلية والقواعد الكبرى، وعدم الانشغال بالجزيئات والفرعيات عن الأساسيات، فلا يعقل ونحن نواجه تحديات في العقيدة والفكر والثقافة، أن نفتقد الرؤية المنهجية الصحيحة، فنقلب ميزان التعامل مع قضايا الأمة، ويدخل في هذا الضابط الانكفاء على الماضي ومعالجة قضاياه التي عفا عليها الزمن، والانشغال بها عن معالجة الحاضر واستشراف المستقبل، وإغفال الواقع بمعطياته المختلفة، مما يعطل مصالح الناس الحقيقية، فلا بد من ترتيب الأولويات بحيث تدرج تنزلاً من الضروريات إلى الحاجيات إلى التحسينات في ظل الوعي بالمقاصد الكلية للأحكام الشرعية.

4. عدم الخلط بين الغايات والوسائل: فالتجديد لا يعني الاهتمام بالوسيلة والاستغراق فيها، مع تناسي الهدف والمقصد، ونحن لا نقلّل من أهمية الوسيلة، وأثرها في بناء الأهداف، فلا بد من المراجعة المستمرة للوسائل التي تتغير بتغير العصر، حتى يتحقق النهوض والتقدم الحضاري، مع عدم تغطية الفشل في اختيار الوسائل المناسبة إلى المساس بصواب الأهداف والقيم، مما يتطلب منا وقفة للإعداد والتصويب والتدريب على تحديد مواطن الخلل واستدراكه مستقبلاً.

5. الواقعية: فلا بد للتجديد من مراعاة أحوال الأمة وقضاياها ومشكلاتها، وهمومها، ومصالحها الحقيقية، بعيداً عن القضايا التي لا تمس واقعها، وبعيداً عن المثالية المفرطة أو الخيالية المغرقة، مما يستلزم سعة الأفق وبعد النظر.

6. التزام المنهج الإسلامي: فللإسلام منهجه الخاص به، فلا بد من الالتزام به، وعدم التأثر بغيره من المناهج، سواء في تطبيقاته التفصيلية أو روحه العامة، فلا يجوز أن نستعير من خارج الإسلام منهجاً لنعتمده في التجديد، لأن لكل منهج روحاً خاصة تنعكس من مضمونه ومحتوياته، وتتبلور في معالمه وسماته الظاهرة، ولكل فكر وعلم منهج خاص تتكامل فيه الأصول والفروع، بحيث لا نستطيع أن نفهم هذا الفكر بصورة واضحة وشاملة إلا من خلال هذا المنهج.

7. العناية بالمصطلح الإسلامي: فالتجديد ينبغي أن يكون وفق المفهوم والمصطلح الإسلامي، فضبط المصطلح والمفهوم مسألة أساسية في كل فكر، وقد أكد القرآن الكريم على دقة المصطلح، فقال تعالى منبهاً إلى ذلك: ﴿ ③♦🕒❋🕯❒③⑩♑⊠✍ ✂☎✂❏↗♒◉❏→◑⬩✍ ⬩⬩ ☎✂❏↖✡♦✌✂♦↗ ♈▫⇦♑♎⅄✎✍✂ ✍♦☼⬀❷⓿→☼✍✂ ☎✂❏↗♒◉❏➔♎♦❒ ✍♦☪♑↖🕒♦❻ ♈▫⇦▩❷♑▦🕒☒⌛▫◘♑♒◉♦❑ ▤ ☎✂❏↖➔⍓☺⬄♋✍✂♦❑ ↖☸✂☒⓿♦↖ 🕮❑◉♒♑⑩⚐⍉ ﴾ [البقرة: 104]. فكل تجديد يريد فرض مصطلحاته مرفوض، سواء بأساليب فرض مصطلحات لغوية من خارج نسق اللسان العربي، أو حملها على مصطلحات معرفية أو سياسية أو اجتماعية بحيث يجعل الإسلام تابعاً لغيره يسقط بسقوطه ويقدم بقدمه، فلا بد من التركيز على المصطلح الأصيل الذي له شواهد من النصين، وممارسة السلف الصالح.

فوائد ضوابط التجديد

هناك عـدة فوائد لحـدود التجديد وضوابطه وأهمها[1]:

1. بناء النهضة على أسس متينة، فالفكر الجديد هو خريطة العقل والحركة في بناء النهضة، وهو فاتح الآفاق الفسيحة أمام الإرادة العملية: السياسية والاجتماعية والتربوية والثقافية والأدبية.

2. معالجة المشكلات بحلول عميقة وجادة، وذات رؤية بعيدة، فمن خصائص الفكر التجديدي أنه يصوغ للمشكلات حلولاً مستمدة من الوحيين العظيمين: القرآن والسنة.

---

1 الكتاني وآخرون، تجديد الفكر الإسلامي، ص 46-47.

3. حسم الفوضى الفكرية السائدة بفكر قوي ومنظم، فما وقعت الأمة في الفوضى الفكرية إلا في ظل غيبة الفكر البديل القوي المنظم.

4. التحاور مع العالم بثقة، والانفتاح على ما لدى الحضارات الأخرى من نفائس علمية وفكرية وثقافية واجتماعية ونظامية، فقوة الفكر تورث الثقة بالنفس وتجعل صاحبها يقبل على منشوده لدى الآخرين، بلا عقد ولا تردد ولا انكسار.

وتضيف الباحثة فوائد أخرى:

5. توليد القناعة لدى الناشئة والأمة بعالمية هذا الدين، وقدرته على مواكبة المستجدات، فهو السبيل لإعادة تأسيس البناء على منهج قويم فكراً وعملاً، سلوكاً وتطبيقاً.

6. تشكل هذه الضوابط معايير لتقويم العملية التجديدية، ومراجعتها باستمرار.

7. إعادة الدين حياً فاعلاً في النفوس جديداً كما نزل، وذلك من خلال النقد والغربلة وتصحيح المسار باستمرار.

ثالثاً: خصائص الفكر التجديدي

تستنتج الباحثة مما سبق عدة خصائص للفكر التجديدي في الإسلام فهو:

1. فكر منضبط له أسسه وقواعده.

2. فكر منفتح على تجارب الآخرين، يأخذ بما يتناسب وقيمه ومبادئه واحتياجاته.

3. فكر نقدي انتقائي: فهو يحتاج إلى الاختيار وفق أسس الوحيين لتلبية مستجدات العصر.

4. فكر إبداعي: يقتضي الابتكار، وتوليد الأفكار، والوسائل الجديدة والنافعة، وذلك من خلال تفعيل مبدأ الاجتهاد.

5. فكر علمي منطقي: يراعي ترتيب الأولويات، فلا يقدم الفروع على الأصول، أو يهتم بالجزيئات على حساب الكليات، ولا يخلط بين الوسائل والغايات.

رابعاً: مسوغات التجديد

ان الفكر الإسلامي مطالب باستيعاب قضايا عصره والتعامل معها، انطلاقاً من خصائص هذا الدين التي تؤهله لذلك، فالفكر غايته الإنسان، ولا يجوز لأي فكر أن يكون معزولاً عن قضايا الإنسان، فإن رضي لنفسه بالعزلة، فقد حكم على نفسه بالجمود والتراجع، والفكر الإسلامي يمتلك كل قابليات النماء والتطور والاستمرار، فالإسلام يعطي مساحة كبيرة

للعقل البشري ليجتهد، من خلال قابلية النصوص للفهم المتجدد عبر ضوابط الفهم والتفسير والاجتهاد المتفق عليها.

والفكر الإسلامي لا ينطلق من فراغ، ولا يتجه إلى فراغ، بل هو تفاعل بين المنطلق والغاية، والوحي والعقل، والواقع والمثال، والحاضر والمستقبل، والقدرة على الامتداد بالقيم عبر الزمان، وتحويل المبادئ إلى برامج، والقيم إلى أفكار تبصر مشكلات العصر.

فتدهور الحضارات يبدأ حين يركد الفكر، ويجمد على التقليد، يستوي في ذلك حضارة الإسلام، وغيرها من الحضارات، وفي حقب الركود الفكري، يتعين أن يصدع نفر من المسلمين لهم إحساس بالمشكل، ويملكون مؤهلات المجدد، بضرورة التجديد الفكري، فيصورون من خلال الجهر بهذه الضرورة دواعيه، ومقتضياته، ومجالاته، وآفاقه، ويؤصلوا منهجه.

إذ لا يمكن لأي فكر أن ينمو بالتقليد، فسيادة هذا المنهج في مجال الفكر، مؤشر واضح على تخلف الأمة وعجزها عن العطاء، إذ التجديد لا يعني التغيير، وإنما يعني الإضافة المتميزة، من خلال إحياء العمل بالأصول ومن خلال الاجتهاد ولا يمكن لمجتمع حي أن يتخلّى عن مسؤوليته في إبداء رأيه فيما يواجهه[1].

بل أن مسألة التجديد لها سندها وأصولها في مصادر فكرنا الإسلامي، فقوله ﷺ: (إن الله يبعث على رأس كل مائة عام من يجدد لهذه الأمة أمر دينها)[2]. يعد تأصيلاً لتلك المسألة.

وهو تجديد لا يطال أصول الدين وحدوده، بل يتعلق بأحوال الأمة وقضاياها لذا لم يقل النبي ﷺ يجدد دينها بل أمر دينها، فالتجديد الوارد في الحديث "يتعلق بالجانب الفكري العلمي والعملي"[3].

ومن معاني هذا الحديث: أن متوسط عمر الفكر البشري المتألق مائة عام، اهتداء بنص الحديث في عبارتي "البعث والتجديد" فالناس يتغيرون –أعماراً وأفكاراً- خلال قرون،

---

1 انظر: العلواني، طه جابر، إصلاح الفكر الإسلامي بين القدرات والعقبات، الزرقاء، مكتبة المنـار، ط2، 1412هـ - 1992م، ص 33، الكتاني وآخرون، تجديد الفكر الإسلامي، ص 18-20، 52، عبد السلام، الإسلام وتطوير الخطاب، ص 61.

2 أبو داود، سليمان بن الأشعث، سنن أبي داود: تعليق محمد ناصر الدين الألباني، كتاب الملاحم، باب ما يذكر في قرن المائة، ج4/ ص639، الرياض، مكتبة المعارف، ط1، د. ت، (حديث صحيح).

3 القرضاوي، يوسف، قضايا إسلامية معاصرة علـى بـساط البحـث، عمـان، دار الـضياء، ط1، 1407هـ - 1987م، ص 170 – 171.

فاقتضى أمر الدين، وواقع الناس بعث مجددين يعبرون عن المرحلة الجديدة، من خلال الفهم الجديد للنص، والتنزيل لهذا الفهم على الأمر الجديد(1).

وفي الحديث "بشارة وعد بها الرسول ﷺ الأمة أنها لا تخلو من المجددين، فهو وعد إلهي لا يتخاف، ويتضمن الحديث كذلك جانباً شرعياً مهماً وهو الطلب من الأمة، وخاصة القادرين من أهل العلم والإيمان أن يؤدوا الدور المنوط بهم"(2).

والحديث فيه نوع من التكليف باستمرار التصويب، وتقويم الانحراف، وضبط المسيرة، زائد عن الإخبار النبوي، هذا التكليف يرى في إعادة المعايرة للواقع، وما توضع عليه من اجتهادات بشرية بعد أن تبدلت الظروف، وتغيرت المشكلات، وما استجد من أوضاع، وساد من تقليد، كاد يحجب الرؤية عن القيم المعصومة في الكتاب والسنة، وينقل القدسية والعصمة إلى اجتهادات البشر، هذه المعايرة والتجديد هي في الحقيقة نوع من التغيير المنهجي، المنضبط بقيم الكتاب والسنّة، ويمكن أن تكون فترة المائة عام، والتي تعني اجتماعياً –ثلاثة- أو أربعة أجيال تقريباً، سبيلاً إلى لون من الاستنقاع الحضاري والركود الاجتماعي، وانطفاء الفاعلية وامتداد الانحراف وتأصله، وغلبة الطبيعة البشرية وأهوائها ورغائبها. إضافة إلى تغير المشكلات الاجتماعية، والاستطاعات البشرية، الأمر الذي يقتضي المراجعة الشاملة للواقع، ووضع الاجتهادات الجديدة، لتنزيل القيم المعصومة في الكتاب والسنّة عليه في ضوء تلك المستجدات، ذلك أن صواب الاجتهاد في عصر معين، لا يعني امتداد ذلك إلى سائر العصور، وصلاح بعض البرامج لمرحلة معينة، لا يعني صلاحيتها لكل المراحل(3).

ومن أهم خصائص هذه الشريعة المرونة وحتى هذه المرونة لا تتسم بها مبادئ الإسلام كلها، فهناك مبادئ ثابتة لا يمكن أن تتغير بتغير الزمان والمكان، ويجب حتماً أن لا يلحقها تطور تشريعي"(4)، فالتجديد ينأى عن القطعيات إلى الظنيات، وعن الأصول إلى الفرعيات، ويتعلق بالبرامج والوسائل وسبل التطبيق.

ومن هنا تأتي مبررات التجديد وبواعثه ومن أهمها:

---

1 الكتاني وآخرون، تجديد الفكر الإسلامي، ص 30.

2 الجرعي، عبد الرحمن، الفقه والتجديد، وقائع مؤتمر التجديد في الفكر الإسلامي، 12-14 ربيع ثاني 1422هـ، 3-5 تموز 2001م، إربد، جامعة اليرموك، 1425هـ - 2004م، ص 300- 301.

3 حسنة، رؤية في منهجية التغيير، ص 37.

4 القيسي، معالم الهدى، ص 110.

1. التغيرات الهائلة في الحياة المعاصرة في مجالات، التقنيات والاتصالات والمجالات الصناعية والطبية والاقتصادية والسياسية والتربوية، فكل ذلك يحتاج لأحكام شرعية.
2. ضعف الإيمان في النفوس، وغياب الإسلام فهماً سلوكاً، وسيطرة أنماط من الحياة الغربية وأعرافها على كثير من جوانب الحياة، مما أدى إلى اندراس الكثير من معاني الإسلام وسننه.
3. الانبهار بالفكر الغربي، وتصدي بعض هؤلاء المبهورين للحديث عن قضايا شرعية ليسوا مؤهلين للخوض فيها، فزلّوا وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعاً، ومن العجيب أنهم لا يقبلون من أحد أن يتحدث في تخصصه الدقيق، وتجده يرتع في حمى الإسلام وفقهه، ويصدر الفتاوى بلا خطام أو زمام، وربما استسهل الكلام في مسألة لو عرضت على عمر - رضي الله عنه - لجمع لها أهل بدر.
4. المؤامرات من الداخل والخارج على الإسلام وأهله، وجهل المسلمين بدينهم وابتعادهم عن المصدرين (الكتاب والسنة) للمعرفة الدينية، بالإضافة لداعي الهوى والتقليد.
5. مع مرور الأيام والسنين يتجمع لدى فريق من المسلمين تراكم من التصورات المخطئة مضافاً إليها عناصر دخيلة، مما يكون مع مرور الزمن هوة بين ممارسات المسلمين وبين الإسلام نفسه، فتقتضي الضرورة تجديد الإسلام بإعادة الفهم الصحيح لنصوصه، والتطبيق القويم لأحكامه وتنقيته من العناصر الدخيلة عليه.
6. إن قوة الإسلام والمسلمين تكمن في أسباب، أهمها وضوح صورة الإسلام الأصلية في أذهان المسلمين فضلاً عن وحدتهم، وبعكس ذلك يكون الضعف[1].

خامساً: شروط منهج التجديد

إن لمنهج التجديد شروطاً لا بد منها:

1. فهم الدين: وجماع هذه القاعدة فهم الكتاب والسنة والإحاطة بنصوصهما فهي مادة الإسلام وأساسه، وأصول اللغة العربية، وأصول الفقه وطرائق القياس والاستنباط، والناسخ والمنسوخ، ومقاصد الشريعة وقواعدها الكلية[1].

---

[1] انظر: القيسي، في سبيل مفهوم صحيح للتجديد، ص 56، الجرعي، الفقه والتجديد، ص 306.

2. فهم الواقع: أن الواقع -بكل ما فيه- هو ميدان عمل الدين، وفهم الواقع -باستيعاب وعمق- شرط من شروط الدعوة والقضاء والسياسة والاجتماع والتربية والفكر، ذلك أن فقه الواقع ومتغيراته ودراية النص وسلامة الاستنباط تكفل لفاعلية الفكر التربوي الإسلامي الدوام والاستمرار، مهما تطورت معالم الحياة أو تنوعت عناصرها، ذلك أنه يوازن بين الثوابت والمتغيرات ليرجح المصالح المعتبرة للعباد [(2)].

3. الدقة في فهم سياق النصوص والاستشهاد بها: فلا يجوز لي عنق النصوص وتطويعها للواقع، بحجة التجديد والتطوير، والند عن هذه القاعدة أوقع كثيراً من المستقدمين والمستأخرين في التناقض والاضطراب، لما التمسوا التوفيق بين آيات ظنّوها متعارضة في القضية الواحدة، ولما طفقوا يسرفون في أمر النسخ، إذ ظنوا أن هناك تعارضاً بين آيات القرآن بسبب التعاقب في النزول– فحلوا الإشكال المتوهم بالإسراف في النسخ، ويدخل في هذا الأمر الخلط بين الحقائق والنظريات عند الاستشهاد بالنصوص، مما يوقع في الخلل، ويخشى من ذلك المساس بقدسية النص إذا بطلت النظرية أو ثبت عدم صحتها.

سادساً: معيقات التجديد

ترى الباحثة أن هناك عدة معيقات للتجديد أبرزها:

1. عدم فهم التجديد فهماً سليماً، والتعامل معه بعيداً عن أية ضوابط أو قيود، تضمن مساره الصحيح لتحقيق أهدافه.

2. غياب المجددين الذين يمتلكون خصائص المجدد ومقوماته، وذلك لفقدانهم الاتصال المباشر بمصادر منهج التجديد، وواقع الأمة وحاجاتها الملحة، وما ظهر مجددونا الأوائل إلا نتيجة ذلك التواصل، فما ظهرت تلك الأعمال الإبداعية إلا لوجود هؤلاء المجددين؛ فكتاب الرسالة -وهو أول كتاب منظم في أصول الفقه وفي أصول الحديث أيضاً، وضعه الإمام الشافعي نظراً لالتصاقه بحاجة الأمة ومتطلبات عصره، ذلك أن "الناس قبل

---

1 أبو يحيى، محمد، التجديد في الفكر الإسلامي: مفهومه وأهميته وضوابطه، وقائع مؤتمر التجديد في الفكر الإسلامي 12-14 ربيع ثاني 1422هـ، 3-5 تموز 2001م، إربد، جامعة اليرموك، 1425هـ - 2004م، ص 96.

2 السامرائي، فاروق، تعزيز فقه الواقع في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 13، ع1، 1997م، ص 172.

الشافعي، كانوا يجتهدون ويستنبطون، لكن لم يكن لهم قانون كلي، ولا نظام ثابت يعتمدون عليه، ويحتكمون إليه، حتى جاء الشافعي فوضع ذلك الكتاب القيم "الرسالة"، وأصل فيه الأصول، وقعد القواعد، فأجمع الناس عليه وأذعن له الموافق والمخالف"[1].

3. الخلط بين حدود "العقل والنقل"، "فالفكر البشري هو ثمرة لتعامل المحدود (العقل) مع المطلق (الوحي)، وتنزيله على الواقع، وتقويم الواقع به، بصياغة ملائمة وحلول مناسبة، وأبنية عقلية ومعرفية سليمة، فلا بد من إزالة الخلط بين العقيدة التي هي وحي إلهي، والفكر الذي هو اجتهاد بشري، ومعرفة موقع ودور كل منهما"[2]. فهذا يسبب خلطاً بين قداسة النص وفهم النص، فتنقلب القدسية من القرآن والسنة إلى قدسية فهوم البشر للنص، ويبقى الكتاب والسنة للتبرك فتتعطل المصالح وتقع الأمة في الضيق والحرج[3].

وينسحب هذا الوصف على أولئك الذين عطلوا عقولهم، وأعطوا صفة العصمة لتأويلات السابقين واجتهاداتهم، وادعوا أن ليس بالإمكان أبدع مما كان، فتوقفت حدود إنتاج العقل عند أفهام السابقين وعقولهم.

4ـ"إخضاع الدين للعقل، وجعل الأخير مقياساً للدين وحكماً عليه، فما يقبله العقل مقبول وما ينكره العقل مرفوض، بحيث يتم تجريد الإسلام من دليله النقلي وتفريغه في مضمون عقلي فلسفي"[4].

تعد واحدة من أخطر وأعقد مشكلات الفكر الإسلامي وإشكالياته، ولعلّها هي التي أدت إلى ظهور الفرق المختلفة، حين توهم البعض حالة من التعارض بين العقل والنقل، أو جعل العقل هو الأصل والمهيمن على النص الشرعي، فما كان منه موافقاً للعقل قبل، وما خالف العقل لم يقبل، مما أدى إلى تأويل غير سديد، أو فهم خاطئ، والذي يحسم الخلاف هو الرجوع إلى عرض منهجية القرآن الكريم والسنة النبوية، وعمل السلف الصالح للقضاء على هذه الإشكالية، فالعلاقة بين الوحي والعقل علاقة تكامل لا تعارض فأحدهما ليس نفياً للآخر، فالوحي هو المصدر الإلهي الذي يمد الإنسان بالمعرفة اليقينية وبغاية وجوده، بل إن العلوم الطبيعية تبدأ أيضاً من الوحي، إذ هي

---

1 الشافعي، محمد بن إدريس، الرسالة، القاهرة، مركز الأهرام، 1408هـ - 1998م، ص 11.

2 العلواني، إصلاح الفكر الإسلامي، ص 16.

3 حسنة، حتى يتحقق الشهود الحضاري، ص 17 (بتصرف).

4 القيسي، معالم الهدى، ص 13.

محاولات لفهم القوانين الإلهية في الإنسان والكون والحياة، وتفسير تلك القوانين، واستعمالها لصالح الإنسان، فعالم الغيب ليس مقطوعاً ولا مفصولاً عن عالم الشهادة، كما هو ظن كثير من الفلسفات والمذاهب القديمة والحديثة، قال تعالى: ﴿ ⇱◆◷◘⚇☠⇱ ✂✍♐⇘⇔◆⓿⇘◘✍ ❒◆✂✍♐⌖⊙♍⌂◷⑨⌂□☒ ﴾ [السجدة: 6] فالوحي هو المصدر الإلهي الذي يمدنا بكل ما نحتاجه من معارف، والعقل هو أداة العلم والمعرفة في عالم الشهادة لتحقيق مهمة الخلافة، فيتحقق بينهما التكامل لا التعارض، في ضوء مقاييس الوحي ومعاييره وضوابطه[1].

4. فقدان الثقة بالنفس، وبإمكانات الأمة الإسلامية المادية والفكرية، مع الانبهار والإعجاب بالآخر، وفقدان القدرة على الابتكار، والإبداع، والاعتماد على الذات، واستيراد الأفكار والثقافات قبل استيراد السلع والمواد. فما زال خطابنا "خطاباً حائراً لا مرجعية له... أنه خطاب متغرب يستعين بلغة الغرب في التعبير عن مجتمع شرقي إسلامي، ولذا فهو غير مقنع، ومرفوض عند أغلب الناس، بل لعلّه المسؤول عن كثير من الانزلاق في السلوك، والانحدار عن القيم التي يعرفها الإسلام"[2]، ولعل من فقدان الثقة بالنفس حصر فهم نصوص الكتاب والسنة بأفهام السابقين، وإعطاؤها صفة القدسية، وعدم الجرأة على مناقشتها أو المساس بها، ولعلّ تلك من أكبر القيود التي منعتنا من النظر بعينٍ منقّبة فاحصة في النّص، فكما أن فضل الله ونعمه تُسبغ على الناس في الماديات فهي تُسبغ عليهم علماً وفكراً وفهماً "ولا يحل لأحد أن يقول أن مواهب الله محصورة في جيلٍ، وامتناع هذا القول مؤد بالضرورة إلى القول بأن الله تعالى يهب بعضاً من الناس –

---

1 انظر تفصيل ذلك: أبو سليمان، عبد الحميد أحمد، أزمة العقل المسلم، الزرقاء، مكتبة المنـار، ط2، 1992م، ص 116-230، محمود، عبد الحليم، التفكير الفلسفي في الإسلام، القاهرة، دار المعارف، (د. ت)، ص 81-82، المصري، زكريا، الإسلام وحرية الإنسان، بيروت، مؤسسة الرسـالة، ط1، 1422هـ - 2001م، ص 147-148، القرضاوي، يوسف، في الطريق إلى الله (الحيـاة الربانيـة والعلم)، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط1، 1422هـ - 2001م، ص 79 – 132، المـيلاد، زكـي، الفكر الإسلامي بين التأصيل والتجديد، بيروت، دار الصفوة، ط1، 1415هـ - 1994م، ص 233 – 264، الهنيدي، جمال محمد، تربية علماء الطبيعيات والكونيات المسلمين، المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر، ط1، 1421هـ - 2000م، ص 69. الدسوقي، فاروق، الإسلام والعلم التجريبـي، بيروت، المكتب الإسلامي، الرياض، مكتبة الخاني، ط1، 1417هـ - 1987م، ص 119.

2 عبد السلام، تطوير الخطاب الديني، ص 21.

في كل جيل- حظوظاً من فهم الدين، والفكر المتجدد هو مستقبل هذه الحظوظ، والحركة التجديدية إنما تتكون منها"[1].

5. الخلل في المنهجية: ومن مظاهر هذا الخلل الانشغال بعلاج الظواهر والنتائج، وإغفال الأسباب الحقيقية، والانشغال بالآثار لا بالمسببات، ويندرج تحت هذا الخلل الحلول الترقيعية والجزئية، فلا يمكن تحقيق فاعلية التجديد إلا بالإصلاح الجذري والشامل.

6. التوسع في المصالح أو في الاجتهاد المقصدي دون ضوابط منهجية وثوابت شرعية، يمكن أن تشكل منزلقاً خطيراً في عملية التجديد، قد تنتهي إلى التحلل من الأحكام الشرعية أو تعطيل أحكامها باسم المصالح، فيقول الإمام الشاطبي في هذا المقام: "إن إتباع الهوى في الأحكام الشرعية مظنة لأن يحتال بها على أغراضه فتصير كالآلة المعدة لاقتناص أغراضه، كالمرائي يتخذ الأعمال الصالحة سلماً لما في أيدي الناس، وبيان هذا ظاهر من تتبع مآلات الهوى في الشرعيات وجد من المفاسد كثيراً"[2].

ولعلّ الفتوى التي أصدرها مؤخراً مفتي مصر بتحليل بيع الخمور للمسلمين في غير بلاد المسلمين من مخاطر التوسع غير المنضبط للمصالح، وعدم فهم سديد لمنهج التجديد[3].

وعلى النقيض من ذلك إلغاء المصالح التي هي معتبرة أصلاً، لأن في ذلك تضييقاً على الناس، وإلحاقاً للمشقة بهم، إذ أن مبنى هذا الدين اليسر والتخفيف، ولا سيما أن هذه المصالح متجددة متغيرة بتغير الزمان والمكان، لذا أكد الشاطبي على "أن كل أصل لم يشهد له نص معين، وكان ملائماً لتصرفات الشرع ومأخوذاً من أدلته فهو صحيح يبنى عليه، ويرجع إليه إذا كان ذلك الأصل قد صار بمجموع أدلته مقطوعاً به، ويدخل تحت هذا ضرب الاستدلال بالمرسل الذي اعتمده مالك والشافعي، فإنه وإن لم يشهد له فرع أصل معين فقد شهد له أصل كلي"[4].

---

1 الكتاني وآخرون، تجديد الفكر الإسلامي، ص 25.

2 الشاطبي، ابو إسحاق إبراهيم اللخمي، الموافقات، السعودية، دار ابـن عفـان، ط1، 1417هـ - 1997م، ج2/ 229.

3 انظر: مفتي مصر يحلل للمسلمين بيع الخمور في أوروبا، جريدة الرأي الأردنيـة، الثلاثـاء، 20 كانون الأول 2005م، العدد 12872، ص 70.

4 الشاطبي، الموافقات، ج1/ 32-33.

8. إغلاق باب الاجتهاد، مما يؤدي إلى ضعف الحركة العلمية وتوقف نشاط الفكر الإسلامي، وفتح باب التقليد، واجتناب أهل الفكر والنظر الصدع بآرائهم الاجتهادية، ورد الناس إلى تقليد الأئمة، وتشبث كل مقلدٍ بمذهب إمامه، وتوسع شقة الخلاف بين المقلدين، وتضيق على الناس، مما قد يُوقعهم في الحرج والمشقة، ومن هنا فلا بد من فتح باب الاجتهاد، وذلك بتربية الفكر الناقد لدى أبناء الأمة الإسلامية، والنظر إلى التراث الفكري الإسلامي على أنه اجتهادات بشرية لعصور معينة قابلة للخطأ والصواب، إلا ما كان منها ثابتاً بنص شرعي لا يمكن دحضه، والنظر إلى التراث الإسلامي نظرة ناقدة فاحصة، ليتميز الخبيث من الطيب، وفق معيار دقيق في الأخذ والرد، وتحديد المتفق مع التصور الإسلامي، والمناقض له، وجمع الصحيح منه، وتوضيح الغامض، وتصويب الخاطئ، ليكون هذا الاجتهاد هو الميزة لأبناء الأمة الإسلامية، الموكل إليها تحقيق النهضة والرقي المطلوب[1].

---

[1] انظر: القيسي، معالم الهدى، ص 71-72، العلواني، إصلاح الفكر الإسلامي، ص 94..

المبحث الثاني: تطوير كتب التربية الإسلامية

مما لا شك فيه أن عملية تطوير المناهج تختلف عن بنائها، فالبناء يبدأ من الصفر كأي عملية أخرى أما التطوير فيبدأ من مستوى معين ودرجة معينة وواقع ما، وتتحدد أبعاد عملية التطوير وفقاً لنوعية وطبيعة هذا الواقع، وتعتبر الكتب إحدى عناصر المنهاج الرئيسة، والترجمة العملية المباشرة له، لذا فعندما نتحدث عن تطوير المناهج يشمل ذلك الحديث عن الكتب باعتبارها العنصر الرئيس لها.

أولاً: دواعي تطوير كتب التربية الإسلامية

تُجمع كثير من الدراسات على أسبابٍ لتطوير المناهج بعناصرها المختلفة ومن أهمها:

1. ضعف المناهج الحالية وقصورها: فعندما يقتنع القائمون والمهتمون بالعملية التربوية بضعف المناهج الحالية، فإن هذا الاقتناع التام يدفع المسئولين إلى تطويرها، ويمكن التوصل إلى هذه القناعة عن طريق نتائج الامتحانات العامة، أو تقارير الخبراء والموجهين، أو التدنّي في مستوى المخرجات التعليمية، أو من نتائج البحوث التقويمية للمناهج.
2. التغيرات التي تطرأ على التلميذ والبيئة والمجتمع والعلوم التربوية والاتجاهات العلمية، فنحن نعيش في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي، وأطلق عليه البعض الآخر عصر الفضاء أو عصر الذرة، وانعكس هذا التغير على التلميذ والبيئة والمجتمع والمعرفة، وكلها تؤثر في بناء المنهج أهدافاً، ومحتوى، وأساليب تدريس، وتقويماً.
3. التنبؤ بحاجات واتجاهات الفرد والمجتمع، واحتياجات المستقبل.
4. المقارنة بأنظمة أكثر تقدماً: وغالباً ما تستعين بها الدول في تطوير نظمها حين تشعر بحقيقة واقعها، والهوة الكبيرة التي تفصل بينها وبين الدول الأخرى[1].

أما بالنسبة للاتجاهات العالمية وروح العصر فترى الباحثة أنه من الضروري أن يعمل التطوير على مسايرتها، فلا شك أنه في ظل النظام العالمي الجديد قد تعرضنا لظروف وتحديات مشابهة، مما قد يسمح بوجود أهداف عامة نشترك فيها مع الآخر، في ظل خصائص هذا العصر وتحدياته المستقبلية.

---

1 انظر: بركان، سلمى محمد، المنهج أسسه تخطيطه وتنظيمه، عمان، د. ن، ط1، 1992م، ص 64، الوكيل، حلمي والمفتي، محمد، المناهج المفهوم العناصر الأسس التنظيمات والتطـوير، القـاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1999، ص364-365، أبو ختلة، إيناس عمر، نظريات المناهج التربوية، عمان، دار صفا، ط1، 1425هـ - 2005م، ص 115 – 123.

وقد كان علماؤنا الأوائل على "وعي تام بواقع الحياة ومتطلباتها، وكانوا متسايرين معها غير متخلفين عنها، وأدركوا حاجة الفرد والمجتمع والدولة، فحاولوا تفعيل الدين ومفرداته في النفوس والواقع، وصبغ الحياة به عبر استحداث ما تمس الحاجة إليه، ولو اقتضى ذلك استحداث علوم في الملّة، أو استعارة مناهج وإن كانت غير إسلامية الميلاد والمنشأ"[1].

وقبل التفصيل في التحولات العالمية لا بد من التعريج على إشكالية تطوير مناهج التربية الإسلامية بالذات.

ثانياً: إشكالية تطوير كتب التربية الإسلامية

إن الدعوة إلى تطوير كتب التربية الإسلامية في هذا الوقت بالذات؛ قد يثير اتهامات من قبل البعض بأنّنا مسيرون، أو أنّنا لم نخرج من دائرة ردود الأفعال، أو أن دعوتنا مجرد انعكاس لما يجري من صيحات في الساحة العالمية، فكثير من قضايانا الضرورية، والنابعة من حاجاتنا الذاتية، لا نفطن إليها إلا إذا رددها الآخر، وقضية تجديد الكتب وتطويرها قد ينسحب عليها بعض هذه الأحكام، فهناك دعوات عالمية إلى ضرورة تغيير هذه المناهج وتطويرها، فهي المسؤولة –بزعمهم- عن إيجاد تلك المخرجات التي تتّسم بالعنف والتطرف والإرهاب بكافة أشكاله، وازدادت هذه الاتهامات حدةً بعد أحداث الحادي عشر من أيلول/2001م، وما يؤكّد ذلك كثرة المؤتمرات الداعية إلى تطوير كتب التربية الإسلامية بعد هذا التاريخ[*]، مما قد يضعنا في قفص الاتهام بأننا منساقون مع هذا التيار لأن الإرادة الخارجية تفرضه علينا.

وحتى نكون منصفين فهناك بالفعل موقف سار مع هذا التيار، وانساق معه انسياقاً تاماً، فسارعت بعض الدول العربية والإسلامية إلى (تطوير) كتب التربية الإسلامية انصياعاً لتلك الإرادة.

---

1 الزنكي، صالح قادر كريم، مناهج التعليم الديني وقيم العدل والإنصاف والخير والإحسان، ج2/ ص590.

* لو حاولنا تتبع حجم الندوات والمؤتمرات التي عقدت بعد أحداث الحادي عشر من أيلول وما قبلها، سنجد فرقاً هائلاً في عدد المؤتمرات لما بعد الأحداث، وآخرها كانت تلك التي نظمها مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، حول "مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي: التحديات والآفاق" في الفترة 2-4 شعبان 1426هـ، 6-8 سبتمبر 2005م، والتي تراوحت فيها المحاولات ما بين محاولات جادة تسعى ذاتياً نحو التطوير، وما بين محاولات تعبر عن الاتجاهات الرسمية في بلدانها، مما يؤكد أن كثيراً من مواقفنا لا نصنعها ذاتياً بدون مثيرات خارجية، وما زلنا في كثير من أحوالنا نتحرك تحت تأثير ردود الأفعال.

وهناك الموقف المناقض لهذا التوجه تماماً، والذي يرفض التطوير جملة وتفصيلاً فجمد على القديم، تحت شعارات التعظيم لتلك الكتب، وإن عطاءنا توقف عند حدود أفهام السابقين واجتهاداتهم، فليس بالإمكان الإبداع أو حتى الإضافة، وما نحن إلا نتاج تلك المناهج، فلا حاجة لتطويرها.

وهناك التيار الوسطي الذي يرى أن التطوير للكتب يتحدد وفق حاجة الأمة وقضاياها ومعطياتها الخاصة، ولا يجوز أن يفرض من الخارج، حيث لا يخفى على أحد خطر تغيير المناهج دون تخطيط واع متبصر، وأثره في الأمة بأكملها، وما زالت في الأذهان التجربة اليابانية ماثلة أمام أعيننا حين حاولوا "منذ هزيمتهم في الحرب العالمية الثانية أن يعيدوا بناء أمتهم على أسس راسخة من العلم والتكنولوجيا، فنظروا إلى تعليم من هزموهم في تلك الحرب ليعرفوا سر تفوقهم، وفطنوا إلى عناصر القوة في بنائهم التعليمي، الذي كان وراء ذلك الانتصار، ثم نظروا إلى أنفسهم وإلى تقاليدهم العريقة، وقيمهم الراسخة... ولم تر اليابان غضاضة في أن تتعلم دروساً في التعليم من أعدائها، وتذكرت مرسوم زعيمها طوكوجاوا الذي يقول: أن المعرفة سنبحث عنها، ونقتفي أثرها في كل أنحاء العالم"(1). فنحن لسنا مع التيار الانهزامي الذي يدعو إلى تجديد أي شيء مسايرةً لضغوط الواقع، والخضوع الكامل لما يفرضه الآخر. ولسنا مع التيار الماضوي الذي ما زال يعيش على أطلال الماضي وتمجيده.

نحن مع التطوير المنضبط لا لمجرد التطوير، أو للسير مع هذا التقليد، فلا بد من التأكيد على أن يسير تطوير المناهج بإرادة ذاتية داخلية، إذ تشكل الكتب القناة الأساسية الأولى لبناء عقول الأمة وتشكيل اتجاهاتها، فلا يمكن أن يبقى التطوير محصوراً في إطار ملاحقة النظم الدولية المتطورة، وتناسي الاحتياجات الأساسية لأمتنا.

وقد تكون الإفادة من تجارب الأمم نافعة في بعض الجوانب، لكنها غير كافية، فلا بد من بلورة الأهداف الحقيقية التي تسعى المناهج لتحقيقها، والنابعة من طبيعة تلك المجتمعات وثقافتها وفلسفتها الذاتية، وحاجاتها الخاصة، ولا يمنع ذلك من وجود أهداف عامة قد نشترك فيها مع الآخر، نظراً لتعرضنا لتحديات عالمية واحدة.

ولا شك أن هذه التحديات لها دور أساسي في صياغة الأهداف واختيار الوسائل المناسبة لإعداد الفرد القادر على التعامل مع العصر بتحدياته، ومع المستقبل بمتطلباته.

---

1 أمريكا عام (2000) إستراتيجية للتربية، ترجمة: محمد عزت عبد الموجود، قطر، مركز البحـوث التربوية، 1992م، ص 20-21.

فمثل تلك التيارات قد تفرض علينا الكثير، مما قد يوقع البعض في شرك الاستهلاك والتلقي السلبي لكل ما نتج عنه من مادة وفكر، فلا يمكن أن نترك الأمور دون تخطيط، ونترك تلك التحولات العالمية تفرض علينا، دون أن يكون لنا دور فاعلٌ فيها، وحتى نتمكن من إعداد أبنائنا "للنجاح في القرن الحادي والعشرين، علينا أن نختار واحداً من اثنين: إما أن نترك ما يأتي من المستقبل يطغى علينا، أو نحاول المشاركة في تشكيل هذا المستقبل"[1].

إن المطلوب الآن هو المساهمة الإيجابية والإفادة بما يتناسب وحاجاتنا وأهدافنا، مع التنبه إلى أن نقل المعلومات والتكنولوجيا قد يحمل مخاطر التبعية، مما يستلزم التوفيق بين الحفاظ على الاستقلالية، والحصول على التكنولوجيا اللازمة لتحقيق الغايات الأساسية للمجتمع.. مع وضع فلسفة تربوية على أساس التمسك بهويتنا، والتفاعل مع ما يحدث حولنا، حيث تمكن هذه الفلسفة الفرد المتعلم من زيادة وعيه، وتمكينه من فرز ما يتلقاه من أفكار ومعلومات[2]، فالمشاركة "في تيار العولمة تعني أن تكون لدى الأبناء القدرة على إنتاج المعرفة، وأن يكون لديهم الفكر الذي يؤهل لهذا الدور، بحيث يكونون أداة في تكوين المجتمع القائم على التنوع، وهنا تكون المساهمة الحقيقية في تيار العولمة، ولا شك أن ممارساتنا التربوية والتعليمية السائدة الآن تحتاج إلى المزيد من العناية بالمؤسسة التربوية، لتكون قادرة على تشكيل مواطنين قادرين على المشاركة والمنافسة، والتأثير والإبداع، وخاصة أننا نمتلك رصيداً ثقافياً عظيماً، وقف عبر التاريخ أمام كل محاولات الغزو الثقافي، بل أن ثقافتنا كانت قادرة دائماً على الاستمرار والمساهمة في بناء التاريخ الثقافي العالمي"[3].

وإذا أردنا لمناهج التعليم الديني أداء وظيفتها في إنتاج مخرجات فاعلة في هذا العصر، لا بد من إعادة النظر في مناهج التعليم الديني وفق الشروط الآتية[4]:

---

1 اوتشيدا، دونا وآخرون، إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، ترجمة: محمد نبيل نوفل، دمـشق، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية)، والمركز العربـي للتعريـب والترجمـة، 1998م، ص 1.

2 انظر: جويلي، مها عبد الباقي، دراسات تربوية في القرن الحـادي والعـشرين، الإسـكندرية، دار الوفاء، 2004م، ص 134.

3 موران، أدجار، تحديات القرن الحادي والعشرين (تواصل المعـارف العلميـة)، ترجمـة: حـسين شريف، قطر، دار الهيئة المصرية العامة، 2001م، ص 104-105.

4 الزنكي، مناهج التعليم الديني، ج2/ 591-592.

1. جماعية العمل: بأن يكون القائمون على أمر الإصلاح مجموعة من الأشخاص (فريق عمل) لضمان تحقيق الإصلاح المنشود، لأن العمل الجماعي أقرب إلى الصواب وإلى القبول من العمل الفردي.

2. أهلية القائمين على التطوير: فلا بد للقائم على عملية التطوير من توافر الخبرة العالية والخلفية المتميزة التي ترشحه لهذا العمل الجاد والمهم، وأن يكون واثقاً في دينه أنه يلبي حاجة الأفراد والجماعات، وأنه رحمة وخير متواصل، غير منهار فكرياً أمام الفكر العربي الوافد، أو تؤثر فيه واقع المجتمعات الإسلامية المتدنية بالسلب، فيكر على مبادئ الإسلام وقوانينه بالنقض والإبطال، والتغيير والتحوير.

3. تنوع الاختصاص: بأن يشارك في عملية الإصلاح أولو الاختصاصات المتعددة، من أصحاب النظر الاجتماعي والنفسي والقانوني والسياسي والاقتصادي وغير ذلك، لأن مجال هذه التخصصات هو دراسة الإنسان وشؤونه كما هو الحال في الدراسات الشرعية، وتلاقي آراء هؤلاء جميعاً قد يعبد كثيراً من المشاكل المضمونية والفنية، وهو بمثابة ورقة الضمان لنجاح المشروع الإسلامي وإحيائه.

4. التحرر من الضغوط: فلا بد أن يكون كل منهم متحرراً من ضغطين: أولهما: ضغط داخلي، فلا يبتغي وراء صنعه ربحاً مادياً، أو منصباً إدارياً، أو سمعة زائفة أو غير ذلك، وثانيهما: ضغط خارجي، فيفكر بعقله، ولا يفكر بعقول مستوردة من الخارج.

5. تحديد المجالات التي هي بحاجة إلى هذه المراجعة والإصلاح: وذلك من خلال البحث عن حاجة المجتمع، والتركيز على رصد المشاكل القائمة والفعلية التي يعاني منها، والبحث عن عدة حلول ناجعة لها، وذلك من دون المساس بالقضايا التي تُعد الفيصل بين الدين كتشريع سماوي وبين فكر بشري وضعي علماني.

6. تتم الإفادة من الثقافات الأخرى شريطة عدم تعارضها مع مبادئ الدين الحنيف وقواعده الكلية الثابتة، ولا تحجب الوسائل التقنية والدراسات الموضوعية إذا كانت غير ملغمة بأفكار وفلسفات ومعتقدات مضادة للإسلام وأهله.

7. الإصلاح في مناهج التعليم الديني لا يكون ذا أثر يانع طيب إن لم يكن مشروع الإصلاح مشروعاً شاملاً للتعليم عموماً، فإن التعليم الديني ليس هو المسؤول الأول والأخير عن كثير من الإخفاقات المتكررة والمفاهيم المغلوطة المتداولة، والأمراض الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الفتاكة في المجتمع الإسلامي، بل يشارك في كل ذلك بقية مناهج التعليم المتعلقة بشتى المجالات التعليمية.

ثالثاً: مجالات التجديد في كتب التربية الإسلامية

استناداً إلى مفهوم التجديد وضوابطه، نجد أن كتب التربية الإسلامية بعناصرها المختلفة في ثنائية القطع والظن، تقع في نطاق الظن، وذلك بكونها صياغات واجتهادات بشرية غير معصومة لجملة حسنة من الحقائق والقيم والمعلومات والمعارف في شكل مقررات دراسية هادفة إلى الارتقاء بالمتعلم، وتمكينه من حسن فهم الوحي الإلهي، وتمثله في الواقع الذي يعيش، فضلاً عن كون الأساليب التعليمية ممارسات واجتهادات رامية إلى نقل تلك الحقائق والمعلومات إلى المتعلمين.

وقد خلت نصوص الكتاب والسنة من التنصيص على الأهداف التعليمية، أو المقررات التدريسية، كما أنها لم تشمل الأساليب التعليمية وطرق التقويم بشيء من البيان أو التأصيل وإنما يمكن القول بأن الشرع الحنيف اكتفى في تشريعاته في مجال التربية والتعليم بآراء نصوص عامة تتضمن مبادئ كلية، ومقاصد عامة ينبغي توافرها في الأهداف والمحتوى والأساليب وطرق التقويم[1].

ومن هنا تتحدد مجالات التجديد في كتب التربية الإسلامية وأهمها:

1. التجديد في التخطيط

تخطيط المنهج هو تصور مستقبلي لما سيكون عليه المنهاج في التربية المدرسية ومنها الكتب الدراسية كونها أهم عنصر من عناصر المنهاج، أو هو اقتراح مدروس للوصفات التربوية والنفسية والفنية التي ستراعيها الفرق المعنية بعدئذٍ خلال صياغتها للمنهاج بعناصره المختلفة، والتخطيط للمنهاج يسبق تطويره، والاثنان معاً يمثلان ضرورة إجرائية لإنتاج المنهاج، ويتم تخطيط المنهاج بناء على تحديد كفاية المناهج في الاستجابة للحاجات الآنية المرغوبة للتلاميذ ومجتمعهم، لتقرير استمراره أو تعديله، أو إلغائه لصالح بدائل منهجية أخرى أكثر استجابة لواقع التلاميذ والمجتمع[2]. ومن هنا فإن عملية التخطيط للمنهاج عملية متجددة متغيرة بتغير الظروف والواقع والحاجات والأهداف التي نريد تحقيقها من خلال المنهاج.

---

1 سانو، قطب مصطفى، مناهج التعليم الديني في ضوء التغيرات المعاصرة: نظـرة أصـولية فـي الإصلاح المنشود، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحـديات والآفـاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ، 6-8 سبتمبر 2005م، ج2/ ص 440 (بتصرف يسير).

2 حمدان، محمد زياد، المنهج المعاصر عناصره مصادره وعمليات بنائه، عمان، دار التربية الحديثة، 1408هـ-1988م، ص 173-174.

كما أن عملية التخطيط تقوم على مجموعة من الأسس الفلسفية والاجتماعية والمعرفية والقيمية والتربوية والنفسية، إلا أن ما يميز منهاج التربية الإسلامية في هذا الجانب، كونه ينطلق من تصور إلهي، ويقوم على قيم فاضلة، ومبادئ نبيلة، ويهدف إلى إعداد الفرد للدنيا والآخرة، ففيه ثوابت ومتغيرات، مما يعني خضوعه لعملية التجديد والتطوير وخاصة أن عملية التخطيط عملية سابقة وملازمة للتطوير، وهذا يفرض على مخططي المناهج التجديد المستمر في التخطيط مع التخلص من التبعية الحرفية، والتقليد الأعمى للأسس التي يقوم عليها تخطيط المناهج الغربية؛ لأنها أساس مادية بحتة[1].

2. التجديد في الأهداف

الأهداف نتاجات تعلمية مخططة، على المتعلم أن يكتسبها بأقصى ما تستطيع قدراته وبشكل يلبي احتياجاته[2]، وينبغي التفريق بين أنواع الأهداف التعليمية إذ ثمة أهداف تعليمية كلية ثابتة لا يعتريها تغيير أو تبديل أو تعديل، وهنالك أهداف تعليمية جزئية متغيرة تتغير بتغير الزمان والمكان والأحوال والظروف والأعراف، وتتمثل الأهداف الثابتة في ترسيخ مجموع القيام والمبادئ التي نص عليها الشرع، وتمثل في جوهرها ما يعرف اليوم بثوابت الدين وكلياته، ولا تتغير بتغير الزمان والمكان، ولا تتأثر بالأحوال والظروف بتاتاً، وتأسيساً على هذا، فإن على مناهج التربية الإسلامية أن تتخذ من هذه القيم والمبادئ أهدافاً ثابتة واضحة تسعى إلى غرسها وتعميقها في نفوس الناشئة، مع مراعاة الواقعية والموضوعية والتوازن عند صياغة هذه الأهداف.

أما الأهداف التعليمية المتغيرة، فإنها تتمثل في أمرين، أولهما: ما عدا هذه القيم والثوابت والمبادئ، مما يعني أن هذه الأهداف تتغير بتغير الزمان والمكان، وتختلف من زمان إلى آخر، ومن مكان إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، ومن حق كل مجتمع صياغة ما يناسبه من أهداف تنموية وسياسية واقتصادية واجتماعية شريطة ألا تتضمن تلك الأهداف مخالفة للأهداف الثابتة الراسخة.

---

1 الشعيلي، سليمان بن علي والسالمي، محسن بن ناصر، التجديد في منهاج التربية الإسلامية: سـماته دواعية مجالاته، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بماليزيـا 2-4 شعبان 1426هـ، 6-8 سبتمبر 2005م، ج2/ 259، مدكور، علي أحمد، منهج التربية الإسلامية: أصوله وتطبيقاته، الكويت، مكتبة الفلاح، ط1، 1987م، ص 268.

2 مرعي، توفيق والحيلة، محمد، المناهج التربوية الحديثة مناهجها وعناصرها وأسـسها وعملياتهـا، عمان، دار المسيرة، ط1، 1420هـ-2000م، ص 69.

وأما الأمر الثاني فإنه يتمثل في كيفيات ووسائل تنزيل العديد من الأهداف الثابتة وتطبيقها في أرض الواقع، وليس مقبولاً في شيء إلزام الناس بطريقة واحدة عند الهم بتطبيق الأهداف الثابتة، ما دام الشرع الحنيف تجاوز –قصداً- عن بيان الطريقة المثلى لتطبيقها في الواقع العملي[1].

مما يعني أن الأهداف تخضع لعملية التجديد والتطوير، باختلاف نوعية الأهداف التي نريد تحقيقها، مع مراعاة الأهداف الثابتة.

3. التجديد في المحتوى

يتكون المحتوى من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات والقيم والاتجاهات والميول التي نرغب إكسابها للتلاميذ[2]، ويعد المحتوى الميدان الذي يترجم الأهداف ويحولها إلى واقع ملموس قابل للقياس والتقويم، مما يعني أن إصلاح الأهداف لا تحقيق له إذا لم ينعكس ذلك في المقررات والمواد التعليمية التي يتوصل من خلالها إلى الأهداف المرسومة مسبقاً، وبما أن الأهداف منها الثابت والمتغير فمعنى ذلك تطوير المحتوى بما يتناسب وتحقيق تلك الأهداف، كما أن تزايد المعرفة وتسارعها جعل من غير الممكن تقديمها كلها أو عرضها من خلال المحتوى، وهذا يحتم وضع معايير دقيقة وواضحة يتم من خلالها انتقاء المعرفة، وفي مقدمة تلك المعايير معيار الأهمية، أي مدى ارتباط تلك المعرفة بواقع المتعلم، وأهميتها بالنسبة له في حياته، بالإضافة إلى تقديم خبرات متنوعة، وأنشطة متعددة، تجعل محورها المتعلم نفسه، كما يتطلب أن يعرض المحتوى بلغة عربية واضحة سهلة صحيحة، تناسب ظروف الواقع وخصائص المتعلمين؛ وهذا يعني التقليل من النقل الحرفي للمحتوى من متون كتب المتقدمين، كذلك يتطلب إعادة تنظيم المحتوى وعرضه بأسلوب علمي وفني شائق، ينمي دافعية المتعلمين، ويشجعهم على التعلم[3].

---

1 سانو، مناهج التعليم الديني في ضوء التغيرات المعاصرة، ج2/ 448-449، مدكور، علي أحمد، منهج التربية الإسلامية: أصوله وتطبيقاته، الكويت، مكتبة الفلاح، ط1، 1987، ص 268.

2 انظر: نشوان، يعقوب، المنهج التربوي من منظور إسلامي، عمان، دار الفرقان، ط1، 1412هـ - 1992م، ص114.

3 سانو، مناهج التعليم الديني في ضوء التغيرات المعاصرة، ج2/ 445، الشعيلي والسالمي، التجديد في منهاج التربية الإسلامية، ج2/ 259.

4. التجديد في طرائق التدريس

لم يحدد الشرع أساليب التدريس وطرقه في أساليب معينة، وترك هذا الأمر للمواقف التعليمية المختلفة ولتباين المتعلمين في القدرات والإمكانات والميول، ومن هنا فإن التركيز على أسلوب واحد كالمحاضرة أو الإلقاء لم يعد مجدياً، لذا فإن إصلاح تلك الأساليب يعني الانطلاق من المنهجية الإسلامية الخالدة المتمثلة في الحوارية والتشويق والترغيب والترهيب والنقدية والإبداعية، بعيداً عن القمع والإرهاب والاستبداد والتسلط، فالأساليب التعليمية القادرة على إحداث التغير المطلوب في النشء هي تلك الأساليب التي تقوم على مراعاة واحترام مشاعر النشء، وتقدير واقعهم وأحوالهم، وتوفير جو من الرحمة والرفق والتفاعل الإيجابي والحوار البناء، تمكيناً لهم من حسن استيعاب الأهداف والمحتويات التعليمية، ويدفعهم ذلك كله إلى التفاعل الإيجابي الواقعي مع أنفسهم ومع الواقع والمجتمع[1].

فطرق التدريس وأساليبه عملية متغيرة محكومة بمجموعة من المتغيرات كاختلاف الموقف التعليمي نفسه، والفروق الفردية بين المتعلمين، والأهداف المراد تحقيقها، لذا فهي عملية متجددة متطورة باستمرار، وعلى الكتب الدراسية أن تُراعي هذه المتغيرات.

5. التجديد في طرائق التقويم

التقويم هو عملية التأكد من تحقيق الأهداف، ولما كانت الأهداف هي التغير الحاصل في سلوك المتعلمين أو المتوقع حصوله نتيجة قيامهم بالأنشطة ومرورهم بالخبرات، فإن عملية التقويم تقيس مقدار هذا التغير من خلال سلسلة إجراءات مثل: تحديد الهدف أو الأهداف المتوخاة، ثم تحديد مستوى الأداء في هذه الأهداف، وتحديد الأنشطة التي سوف يتحقق بها هذا المستوى ثم تحديد إستراتيجيات التقويم، وتختلف إستراتيجيات التقويم باختلاف عدة عوامل منها: نتاجات التعلم التي تشير إليها الأهداف، وبقية عناصر المنهاج، وموقع إستراتيجية التقويم قبل التعلم وفي أثناء التعلم وبعده، والظروف المحيطة بكل ما ذكر من العناصر المادية والبشرية، وتتضمن إستراتيجية عملية التقويم الاهتمام بعدة عمليات أخرى لها علاقة بعملية التقويم، مثل: عمليات التخطيط، وملاحظة التعلم، والقياس، وتحليل التعلم

---

1 سانو، المرجع نفسه، ج2/ 454-456، طنطاوي، مصطفى عبد الله، تطوير مناهج التعليم الديني بالعالم الإسلامي في عصر العولمة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل (رؤية مستقبلية)، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ ، 6-8 سبتمبر 2005، ج1/ 593-595.

وتفسيره، والحكم على فاعلية التعلم، والتقييم، والتشخيص، والتصحيح، وأخيراً التغذية الراجعة، وكل عملية من هذه العمليات لها أهدافها وأدواتها ومحتواها ومواصفاتها، وهناك شروط للتقويم الجيد منها إجراء التقويم بدلالة الأهداف، والتأكد من صدق وثبات أدوات التقويم، وشموليته واستمراريته وإنسانيته واقتصاديته، ووحدته بمعنى التعامل مع عملية التقويم بصفتها نطاقاً كلياً، مع اتساق عملية التقويم مع أسس التربية، والتخطيط لها وتجنب العشوائية.

وتتعدد أنواع التقويم وتتشعب بتعدد معايير التصنيف، وتتنوع الأدوات المستخدمة في عملية التقويم[1]، مما يعني خضوع عملية التقويم للتجديد والتطوير المستمرين، فهي عملية متجددة متطورة.

ويتطلب إصلاح طرق التقويم وتطويرها استناده إلى التصور الإسلامي الكلي في مجال التقويم والاختبار مرتبطة بقيم العدالة والإنصاف والشفافية، منطلقة من كون التقويم نوعاً من الشهادة التي يسأل عنها المرء يوم القيامة[2]، مما يعني خضوع طرق التقويم لمعايير وشروط دقيقة وثابتة، بالإضافة إلى كونها متجددة ومتغيرة.

رابعاً: أبرز التحولات العالمية المعاصرة وأثرها في التطوير

شهد هذا العصر مجموعة من التحولات الجذرية العالمية، والتي أعطت لهذا العصر سماته الخاصة، والتي لها تأثير واضح في كافة جوانب الحياة، وقد أصبح من الضروري مواكبة هذه التغيرات، والتحكم فيها، والاستفادة منها، وإلا ستزداد الهوة بيننا وبين عصرنا، فنظلّ في مؤخرة الركب الحضاري، تفرض علينا الإرادات، وتحاك لنا الدسائس من حيث ندري ولا ندري.وهذا يرتب المسؤولية الكبرى على المؤسسات التعليمية والتربوية التي وجدت نفسها أمام مستجدات ومتغيرات تختلف عما كان عليه في أواخر القرن الماضي.

وأبرز هذه التحولات العالمية[3]:

---

1 انظر: مرعي والحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص 95-98.

2 سانو، مناهج التعليم الديني، ج2/ 457.

3 انظر: الحارثي، إبراهيم، نحو إصلاح المدرسة في القرن الحادي والعشرين، الرياض، مكتبة الشقري، ط1، 1424هـ - 2003م، ص 98-112، الأسطل، إبراهيم حامد والخالدي، فريال يونس، مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، العين، دار الكتاب الجامعي، 2000م، ص 61-66، الخطيب، أحمد، تجديدات تربوية وإدارية، إربد، عالم الكتب الحديث، عمان، جدارا للكتاب العالمي، ط1، 2006م، ص1-12، أبو ختلة، نظريات المناهج، ص 115-126، ديلور وآخرون، التعليم ذلك الكنز، ص 39-47، الوكيل والمفتي، المناهج، ص 372-374.

ثورة المعرفة والمعلومات

يشهد هذا العصر تضاعف المعرفة في فترات زمنية قياسية؛ مما يصعب معها على المختصين متابعتها، والإلمام بها، بالإضافة إلى ظهور التخصصات الفرعية الدقيقة، ومثل هذا التضخم المعرفي يشكّل تحديات كبيرة على الجهاز التربوي ككل والمناهج بشكل أشد خصوصية.

الثورة السكانية

أدى التقدم الصحي، وارتفاع المستوى الاقتصادي إلى زيادة كبيرة في عدد سكان العالم ومن المتوقع أن يصل عدد سكان العالم إلى 10 مليارات عام 2050، ومعظم هذه الزيادة في الدول النامية، مما سيشكل ضغطاً هائلاً على النظم التعليمية بخاصة، وعلى جميع الموارد والبنى التحتية بعامة.

ثورة العولمة

فالنظام العالمي الجديد الأحادي القطبية سيشكّل تهديداً للثقافات الذاتية والخصوصيات الثقافية، مما يفرض على المؤسسات التعليمية والتربوية أن تبتكر السبل لتحصين أبنائها، وبناء ذاتها.

الثورة التكنولوجية

أدت هذه الثورة إلى سرعة ارتباط العالم بطرق المعلومات السريعة، وسرعة التواصل والاتصال، ومن أبرز جوانب هذه الثورة؛ التطورات التي حصلت في عالم الحاسوب والإنترنت وغيرها، مما وفّر أسهل السبل للحصول على المعلومة، والتواصل مع الآخرين، وهذا يعني زيادة التحديات التربوية؛ نظراً للانخفاض المستمر في التكلفة، مما يتيح المزيد من انتشارها، ويخرجها من النخبوية إلى العمومية، فأي تحولات في نوعية الحياة سيحملها هذا التطور التقني؟ وأي فرص وأي تحديات؟ تلك مسألة حيوية على جدول أعمال التنشئة والتربية.

الثورة الاجتماعية

أدت التطورات والأحداث الدولية إلى تغيير كثير من المفاهيم الاجتماعية، ابتداء من تغير بنية الأسرة وعلاقاتها الاجتماعية، وتغير دور المرأة في المجتمع، وأدوار الشباب، مما أدخل مؤثرات عالمية غريبة ومشبوهة تسهم في تشكيل القيم والاتجاهات والسلوك، مما يشكّل عبئاً حقيقياً لإعادة تشكيل القيم السليمة.

ونظراً لتلك التحولات التي تشكّل تحديات حقيقية للعملية التربوية ككلّ، شعرت الدول العربية بأهمية الإصلاح التربوي، ولذا عقد المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب في طرابلس الغرب من 5-6 ديسمبر 1998م، وقد جاء في تقريره الختامي اعتماد سبعة أنواع من سياسات التعليم من أجل نشر التعليم وتحسينه(1):

1. التعلم الذاتي أو تعلم كيفية التعلم.
2. تنويع التعليم وتجديد إطاره.
3. استغلال التقنيات التربوية الحديثة، ووسائل الاتصال والإعلام.
4. التقويم المستمر للتعلم.
5. اعتبار المعلم محور العمل التجديدي.
6. إدارة تطوير لا تسيير وهذا يقتضي لا مركزية الإدارة التعليمية.
7. المشاركة بفاعلية لمختلف الفئات الاجتماعية في التعليم.

ومثل هذه التحديات تفرض بالضرورة إعادة تأهيل المعلم، بدرجة تمكنه من بلوغ الإتقان في الإنجاز التدريسي، لجميع طلبته عن طريق تقديم المساعدة والمساندة الكافية لهم، واستثارة دافعيتهم، كما أنه لا بد من إعادة النظر في بناء الكتب بحيث تساعد الطالب على اكتساب مهارات التفكير وحل المشكلات والتعلم الذاتي.

ويمكن تحديد مجموعة من المواصفات والسمات المأمولة لطالب المستقبل، والتي يمكن اعتبارها مؤشرات لمدى تمكن النظام التعليمي من إعداد هذا النوع من المتعلمين في بيئتنا العربية الإسلامية ومن هذه المواصفات(2):

1. الطالب المؤمن: طالب المستقبل في مجتمعنا المسلم طالب مؤمن، ملتزم بتعاليم الإسلام منهجاً وسلوكاً.
2. الطالب الباحث: يمتلك أدوات البحث، متمكن من منهجياته المختلفة.
3. الطالب المفكر: لديه القدرة على التفكير المنهجي والنقد والتقويم والتحليل ويستطيع أن يحكم على الأمور والمواقف.

---

1 رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي (المؤتمر التربوي الأول المنعقد في طرابلس بليبيا)، مجلـة التربية القطرية، الدوحة، ع127، س27، ديسمبر 1998م، ص 13.

2 الأسطل والخالدي، مهنة التعليم، ص 55-56 (بتصرف يسير).

4. الطالب المبدع: طالب المستقبل لديه ملكة الإبداع، ويستطيع أن يتعامل مع الأشياء بطريقة جديدة.

5. الطالب الماهر: يمتلك مهارات الحياة المختلفة، من حل للمشكلات واتخاذ القرارات، قادر على التعامل مع التكنولوجيا، متمكن من طرق الحصول على المعرفة.

6. الطالب الاجتماعي: يمتلك مهارات التفاهم والحوار مع الناس، وتكوين الرأي السليم، والقدرة على التشاور والتعاون، ولديه القدرة على الانخراط في المجتمع.

7. الطالب المتعاون: يؤمن بالعمل بروح الفريق والعمل التعاوني.

8. الطالب القائد: يتمتع بقدرٍ عالٍ من قوة الشخصية، وتحمل المسؤولية في اتخاذ القرارات.

9. الطالب ذو الشخصية المتكاملة: المنفتحة على العالم وثقافاته، المرنة تملك أدوات الحوار واتخاذ القرار، شخصية تملك مفتاح التعلم الذاتي، وتؤمن بالتعلم المستمر.

فهذه هي مواصفات النتاجات أو المخرجات التي نريد تحقيقها من كتبنا، في ظل التحديات العالمية.

وهناك شبه اتفاق في كثير من الدراسات المحلية والعالمية، الراهنة والمستقبلية[1]، على أهم دعائم التطوير التربوي التي لا بد من تحقيقها في ظل مستجدات العصر، وتحدياته الراهنة.

---

[1] أمريكا عام 2000 إستراتيجية للتربية، ص 31-51، ديلور وآخرون، التعلم ذلك الكنـز، ص 17-23، اوتشيدا وآخرون، إعداد التلاميذ، 3-31، الوكيل والمفتي، المناهج، ص 372-374، جويلي، دراسات تربوية، ص 135-136، الحارثي، نحو إصلاح المدرسة، ص 206-216، أبـو ختلـة، نظريات المناهج، ص 116-126، الأسطل والخالدي، مهنة التعليم، ص55-61، إبراهيم، مجـدي عزيز، المنهج التربوي وتحديات العصر، القاهرة، عالم الكتـب، 1422هـ - 2002م، ص 316. فلية، فاروق والزكي، أحمد، الدراسات المستقبلية (منظور تربـوي)، عمـان، دار المـسيرة، ط1، 1424هـ-2003م، ص 94-96، غياث، بوفلجة، طرق تدريس العلـوم الإسـلامية فـي ضـوء البيداغوجيا العصرية، مجلة التربية القطريـة، الدوحـة، ع131، 132، س8، 9 ديـسمبر 1999، مارس 2000م، ص 147، باركي، فورست وستانفورد، بيفرلي، فن التدريس مستقبلك فـي مهنـة التدريس، ترجمة: ميسون عبد الله، العين، دار الكتاب الجامعي، 1425هـ-2004م، ص 332-337، الخطيب، أحمد، تجديدات تربوية، ص 4-12، فلاتة، إبراهيم محمود، مناهج التعليم في العالم الإسلامي وتحديات العولمة، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العـالم الإسـلامي التحـديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعـة الإسـلامية بماليزيا، 2-4 شعبان، 1426هـ، 6-8 سبتمبر 2005م، ج1/ 348-349.

وهذه الدعائم لا بد من مراعاتها سواء في أهداف المنهاج، أو عند اختيار محتواه وتنظيمه، أو من خلال طرق التدريس والوسائل التكنولوجية المناسبة، وأساليب التقويم، ولتحقيق ذلك لا بد من إعادة تأهيل المعلم قبل وأثناء الخدمة، وأهمها:

- تنمية مهارات التفكير وتنمية التفكير الإبداعي والنقدي.
- التواصل مع الآخر.
- التركيز على التربية الدينية الأخلاقية.
- تنمية القدرة على التعلم الذاتي والتعلم المستمر.
- الاستيعاب والتمكن التكنولوجي.

ومن هنا اتخذت الباحثة هذه الدعائم أساساً في تطوير كتب التربية الإسلامية في ضوء متطلبات هذا العصر، إذ لا بد لكتب التربية الإسلامية على وجه الخصوص أن تعكس ظروف الواقع، وتحقق أهدافه، مما يلزم إعادة النظر فيها كلّما تغيرت مسائل العصر، وتجددت وقائعه.

فهذا سبب رئيس لمراجعة المناهج باستمرار بما فيها أهم عنصر لها وهو الكتب المدرسية، بالإضافة إلى مجموعة من المشكلات الخاصة التي تعاني منها مناهج التربية الإسلامية منها[1]:

---

1 انظر: بركات، علي، التعليم المستمر والتثقيف الذاتي، القاهرة، دار الفكر العربي، د. ت، ص 58، غياث، بوفلجة، طرق تدريس العلوم الإسلامية، ص 145-147، أحمد، محمد عبد القادر، انتقادات موجهة لمناهج التربية الإسلامية في الدول العربية، مجلة التربية القطرية، الدوحة، مجلد 20، ع93، 1990م، ص 175-180، عبد المجيد، أبو سعيد محمد، مناهج التعليم الديني ووضعها في العالم الإسلامي، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ، 6-8 سبتمبر، 2005م، ج1/ ص69. والسماعيل، عبد الله بن محمد بن أحمد، مدى تأثير مناهج التعليم الديني في عقل التلميذ وفكره، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ، 6-8 سبتمبر، 2005م، ج1/ 259-260.

- قلّة الوقت المخصص لها؛ فوقتها في جدول الدراسة يتأرجح بين حصتين أو ثلاث أسبوعياً، وإذا قارنّا بين هذا الوقت والأوقات المخصصة لبقية المواد نجد أن مادة التربية الإسلامية أقل نصيباً من غيرها، مما قد يحدث خللاً في تحقيق الأهداف المرجوة.
- عدم ارتباطها بمراحل النمو وخصائصه، سواء في محتواها أم في أنشطتها أم في أساليب تدريسها.
- عدم تلبيتها لميول الطلبة وحاجاتهم ورغباتهم وقدراتهم، فضلاً عن تلبية مشكلات المجتمع وحاجاته.
- اعتمادها على الطريقة المتمركزة حول المعلم (الاتجاه العمودي للتعليم)؛ مما قد يؤدي إلى أحادية الرأي، وقد يعزز لدى المتعلم ضيق الأفق، والنظرة المطلقة للأمور دون القدرة على مناقشتها أو انتقادها، مما يضعف القدرة على الاقتناع بالحجة والدليل، فيقود إلى التعصب للرأي حتى ولو كان خاطئاً.
- عدم التطرق إلى الناحية العملية كالخبرات والتجارب العلمية، بل اقتصارها على الأمور الذهنية، ونقل المعلومات إلى المتعلّم التي أصبحت غاية في حد ذاتها، مما جعل من المادة الدراسية جافة مملّة، تفتقد إلى الحيوية.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، فالمعلومات تُنظّم بأسلوب واحد، مما يعمل على صب الطلبة في القالب نفسه، بغض النظر عن استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم.
- ما زالت طرق التقويم فيها تعتمد على الامتحانات الشفوية والتحريرية، وفي معظمها هي قياس لمدى التحصيل الدراسي في مجال الحفظ والتذكر.
- قلة ما يعطى للتلاميذ، فما يقدم إليهم خلال المراحل الدراسية لا يفي بالغرض المطلوب فضلاً عن كونه غير متوازن، فبينما نجد إطناباً واستفاضة في موضوع معين، نرى إيجازاً مخلاً في دراسة مواضيع أخرى كما في دراسة العقيدة وأصول الفقه، مما يجعل التلميذ يتخرج وزاده من هذه الثقافة قليل، ورصيده من العلم بشعائر دينه جد ضئيل، ومن غير أن تكون في ذهنه صورة متكاملة لهذا الدين الحنيف منبع القيم ومصدر المثل العليا، اللهم إلا لمسات ولمحات غير كافية.

المبحث الثالث: أهم دعائم التطوير في ضوء مستجدات العصر

تبين من خلال استطلاع الآراء، والدراسات الحديثة التي تناولت مستجدات العصر أن من أهم مرتكزات تطوير المناهج عموماً ومناهج التربية الإسلامية خصوصاً ما يلي:

المطلب الأول: تنمية مهارات التفكير والتفكير الإبداعي والنقدي

دعا القرآن الكريم إلى إعمال العقل، ولم يأت لفظ العقل جامداً، بل جاءت اشتقاقاته المختلفة؛ للدلالة على أن المطلوب هو قيام هذا العقل بوظائفه المتعددة، فجاء لفظ "التفكر" في ست عشرة آية، تناولت التفكر في آيات الأنفس والآفاق، وامتدت لتشمل كل مـا فـي الكون ﴿ ❐◆♒⍓②⊙❷♦ ♎♦▤↗📪 ✌❐♐ ✖♍❼ ✂♐☺○○☺⍓🕓◆❐🕓☠♎ ❐◆✌◆♐ ✖♍❼ ✂♐❀☞❻⬀⮛⮘ ♎♦☜♎❄⬅ ❍♍♌❐ ✖♍❼ ❶♦🕓♎♎①♎ ⚖♦☟♎⓿➔✡♐ ⍓☎✉♎♎♦⇗✈▯ ③♦☝♦⊞☒▤⅄❷↖❐♍♎ ﴾ [الجاثية: 13]. كما دعا إلى كل مستويات التفكير: من تعقل ونظر وتدبر وتفقه وتذكر واعتبار، فوردت مشتقات العقل بالصيغة الفعلية في (49) آية، والنظر في (129) آية، والتفكير في (148) آية، والتدبر في (4) آيات، والتفكر في (16) آية، والاعتبار في (7) آيات، والتفقه في (20) آية، والتذكر في (269) آية.

وتصنّف هذه العمليات العقلية بأنها مستويات تفكير عليا، "فالتدبر والنظر عمليات تفكير عميق"[1] أما التفقه فهو "خطوة عقلية أبعد مدى من التفكير، إذ هي الحصيلة التي تتمخّض عن عملية التفكير، وتجعل الإنسان أكثر وعياً لما يحيط به، وأعمق إدراكاً لأبعاد وجوده وعلاقاته في الكون، كما تجعله متفتح البصيرة دوماً"[2].

وكذلك الاعتبار فترى الباحثة بأنه يتطلب إدراك العلاقات بين الجزئيات والكليات، إذ يتطلب نوعاً من القياس، فيحتاج إلى تحليل وتركيب وتعليل وهي عمليات عقلية عليا.

---

1 الكردي، راجح، نظرية المعرفة بين القرآن والفلـسفة، عمـان، دار الفرقـان، ط2، 2003م، ج3/ 157-158.

2 خليل، عماد الدين، مدخل إلى إسلامية المعرفة، فيرجينيا، المعهد العالمي للفكـر الإسـلامي، ط2، 1422هـ - 1991م، ص 33.

وما اهتمام القرآن الكريم بوظائف العقل المختلفة، إلا لتتناسب مع مسؤولية الإنسان، وأعباء تكليفه، ولعلّ من دلالات هذا الأمر أن الاهتمام بالتفكير هو موضوع الحياة نفسها، وموضوع البناء الحضاري المستمر.

أولاً: اهتمام الإسلام بالعقل والفكر والتفكير

وتستطيع الباحثة أن تجمل هذا الدور فيما يلي:

1. استثارة الفكر وإيقاظ العقل

فالإسلام أكبر وأعظم موقظ للعقل في حياة الإنسان، والوحي منذ أول لحظة من نزوله وهو يستثير التفكير من خلال كلمة (اقرأ) فليس عبثاً أن تكون كلمة (اقرأ) هي الكلمة الأولى في كتاب الله وليس عبثاً أن تتكرر مرتين في آيات ثلاث، وليس عبثاً كذلك أن ترد كلمة (علم) ثلاث مرات، إن إيقاظ العقل واستثارة التفكير تناولته حقائق الآيات الأولى سواء باللفظ أو الأسلوب، فمن حيث اللفظ نجد الصيغ اللفظية الاشتقاقية لمفردات العلم: اقرأ، علّم. وإشارة إلى أداة العلم وهي القلم، وجاء أسلوبه أسلوب التحاور العلمي الذي حاور به جبريل عليه السلام محمداً ﷺ [1].

وتوالى هذا الإيقاظ للعقل في كثير من الآيات التي دعت إلى التفكير صراحة كقوله تعالى: ﴿ 🕮❐❐◆◉♑⬩☠⇗ ③♦☝♦▦☒▤⅄❷⇱❐✁☎ ×⍉❼☑
🕮❐☼▦➔❍⇱&☹☠ ▤ ✌❐♋ ❀⍓⌂■🖃♦ ✁♋✎✦
✁♋◉♑❍❍☺◆🕓❑◆🕓☠⍉ ❐◆✁♋❀☞❻⇗⍌◆ ❐◆✌♦♋
◄❿⇘❁⬧&⬋☺⍓♋✎ ☽⍉⬩⬪ 🖃⍉♋♋◉♑⇘⬧⍓🖃♎✍ ﴾ [الروم: 8]. وقوله تعالى: ﴿ ✁♋✎⅄🔔⍉⇦×♦ ③♦⓿⬁✍⇗❷⇱❐♌♦
✁♋✎⅄ 🔔⍉❿◆🕓☺✞♋ ❐◆🔔➔➔⇱❑❿✡✁
▤❼■✍♦⇱◆❐ ♉⇱☪⇱❑🖃⍉♑⍉☠⇗
❐◆③♦☝♦▦☒⌛⨀❷⇱❐♌♦ ×⍉❼ ⌘⍓❑🖃✍
✁♋◉♑❍❍☺◆🕓❑◆🕓☠⍉ ❐◆✁♋❀☞❻⇗⍌⛮
❻◆🖃✸☪◆♋ ✌♦♋ ⌘⍓❑☽⇘☼💣 ♎⍓🕓⓿☒✁
🖃♦🕓⮌⍉☒⌖ ♋⇠⌛⇗⬩⍓🕓☼❐🖮⍓ ⬨⬩☽✐☼❐♋
⇱♦⓿☒✁⚇⌘ ✁♋◉♑☪❐♋❻☹ ﴾ [آل عمران: 191].

---

[1] عناية، مناهج البحث العلمي في الإسلام، ص 19-20، بتصرف، وانظر: خليل، عماد الدين، حول إعادة تشكيل العقل المسلم، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط2، 1985، ص 42-43.

وجاءت كثير من الآيات تدعو إلى التذكير، فهي تذكرة للعقل الإنساني الذي هو بحاجة إلى تذكرة مستمرة لكي يستمر في يقظته ولهذا سمي القرآن الكريم بالذكر، وقد يستخدم تعبير يفقهون أو يتدبرون أو اعتبروا وغيرها من الألفاظ التي هدفها التنبيه المستمر للعقل ليبقى في حالة يقظة، ولولا هذه اليقظة لتوقف العقل أو تجمد عطاؤه الذي هو أساس كل ما نراه من نهضة وتقدم في كافة الميادين[1].

---

[1] انظر: البنا، جمال، الإسلام والعقلانية، القـاهرة، دار الفكـر الإسـلامي، 2003م، ص 63-65، الميلاد، الفكر الإسلامي بين التأصيل والتجديد، ص 347-348.

2. تحديد ميدان النظر المعرفي للعقل

بعد استثارة العقل للتفكير وإيقاظه لا بد من بيان لميدان النظر المعرفي للعقل، فالعالم عالمان- عالم الغيب وعالم الشهادة، وإن كان البعض يحصر مصدر المعرفة عن عالم الغيب بالوحي، ومصدر المعرفة عن عالم الشهادة بالعقل، فهذا الفصل غير دقيق، فهناك بعض التداخل ولا نستطيع الفصل التام بين العالمين، إذ كل منهما مكمل للآخر، فمصدر الوحي قدم لنا الكثير من المعارف عن عالم الشهادة من خلال ميداني الآفاق والأنفس، وفي هذا توجيه للعقل أن يكون ميدان نظره في هذا العالم، أما عالم الغيب فلا مجال أن يصل إليه بقدراته وطاقاته المحدودة، وفي هذا تكريم من الوحي للعقل واعتراف بقيمته لأنه "لا يحمله ما لا يطيق، ولا يتركه يغرق في التيه الذي غرقت فيه الفلسفة من قبل من الجري وراء الأمور الغيبية، ولكنها لم تصل إلى شيء حقيقي يستحق ما بذل فيه من جهد، إن لم تكن قد غشيت مرآة الفكر البشري، وشتت ما ينعكس عليها من أضواء، فالإسلام عندما ينهى عن الخوض في كنه الذات العلية ويقصر العقل على ما دون الغيبيات، فإنه يصون بذلك الطاقة العقلية من أن تتبدد في البحث في الغيبيات التي لا سبيل للعقل البشري أن يحكم فيها أو يصل إلى حل بشأنها"[1].

"ومن أجل الغايات التي يريدها الإسلام: من إيقاظ العقل، واستعمال وظيفته في التأمل والنظر والتفكير هي هداية الإنسان إلى قوانين الحياة، وعلل الوجود وسنن الكون، وحقائق الأشياء، لتكون هذه هي المنارات التي تكشف له عن مبدع الكون وخالقه ولتأخذه برفق إلى... الحقيقة الكبرى: حقيقة المعرفة بالله"[2].

ومن هنا كان لا بد للوحي من توجيه العقل وتحديد ميدان نظره وفكره لتحقيق هذه الغاية الكبرى:

أ. ميدان الآفاق

فالوحي جاء يفتح أمام العقل كتاب الكون بآفاقه الممتدة ليتعرف منه على صفات كمال الله ونعوت جلاله وشمول علمه، وتفرده بالخلق ولا يتم ذلك إلا من خلال إعمار هذا الكون من خلال التدبر والفقه والتفكر، وهذه المهمة ليست مهمة بسيطة كما يتوهم البعض – إذ أن

---

1 العيسوي، عبد الفتاح محمد، نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي (دراسة مقارنة)، الإسكندرية، دار الوفاء، (د. ت)، ص 46-47، وانظر: العمري، أكرم الإسلام والوعي الحضاري، جدة، دار المنارة، ط1، 1987م، ص 19.

2 سابق، السيد، العقائد الإسلامية، بيروت، دار الفكر، ط3، 1403هـ - 1983م، ص 22.

هذا الميدان الذي طلب من العقل ارتياده مجال واسع ولم يستطع العقل البشري إلى الآن الوصول إلا إلى القليل من بعض أسراره وقوانينه واكتشافاته، وإذا أخذنا الأرض وحدها التي هي مجرد ذرة من ذرات الكون الفسيح، لوجدناها ميداناً للنظر العقلي من أصغر ذرة منها من جمادات وأحياء ومن هنا نرى عظم المسؤولية الملقاة على عاتق العقل ليؤدي وظيفته وغايته في هذه الحياة ومن مثل ذلك قوله تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [البقرة: 164].

فهذه لآفاق تمتد من السموات وما فيها من أجرام وأفلاك ونجوم إلى الأرض وما فيها من أحياء وجمادات ميدان واسع للعقل ليبحر فيه، مع التأكيد على الربط بين بعض هذه المظاهر كإحياء لأرض بعد موتها على قدرة الله تعالى على البعث، فالغائية وعدم العشوائية ضابط آخر للعقل عند تحركه في آفاق الكون.

وثمة آيات أخرى تؤكد التوافق بين عناصر الكون وما فيها من دقة "وفق مفهوم محدد الأدوار مرسوم التخصصات، لكل أجزاء هذا الكون، ولكنها في كل هذه الأجزاء، وفي جميع تلك الحركات تسعى لتؤكد حقيقة الانسجام بينهما وبين خالقها"[1] فالكون صادر عن الله فلا تعارض بين كتاب الله المقروء وكتابه المنظور (ميدان الآفاق).

---

1 الدغشي، أحمد، نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية، الأردن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دمشق، دار الفكر، ط1، 2002م، ص 160.

قال تعالى: ﴿ ♎➔❑◆ ✄⧫✍⅄🔔♑➑ ♉⌧➔⌧✍•
✄⧫♓⊕☺⇧☯⧫ ⬄⬄⓿◆⧫✍↗☯ ❑◆✄⧫♓⧫⬄⧫☺⌧❷◆
☼⬅❑❻✡✄ ❑◆🔔⬧⑨⓿❻◆■⬅⓵ ✌◆✡❑✍⧫✌◆
♓♑⧫➔◆⬀⧫■☺⬅❑✄☎ ⇖◆⑨⌧⑩⌧ ✄⧫♓❍♌⬄☪♑✓×◆
❑◆✄⧫♓⧫⬄❀⧫✍⌘ 🗐 ✌◆⧫ ❀⌧⧫■⧫◆ ✄⧫✍✦
❶◆⌚♓♑⓵⬄ ✍⧫⬄⧫✍⧫♓⧫⌧✍♎✍ 🗐 ③⇖⧫⌧⌚♉⬄✍⇖
.[يونس: 5] ﴿ ✄⧫⌧❑◆⑤☞⌚✼♑ ♓♑⓵◆❑⇗✈ ③◆➔⇳⧫■☺⬅❑♌◆ ﴾
﴿ ♎➔❑◆ ✄⧫✍⅄🔔♑➑ ⌧❀⧫■✡⬧ ♓◆⧫↗☠ ✌❑⧫ ×✍❼
✄⧫☞❻↗⊽⬄ ♉⌧☺♑⑩➔✡⧫ ⚐➔☠■ ✄⧫♓⬄✍◆❑◆➑✄
⬦◆✍⊕✍⬅♊⬅♍ ✄⧫✍☺○○⌧✍↗♑ ➐✍⌧■❼
✍⧫⌧♓♉⌧ ❑◆➔❑◆ 🗐 ✍⧫⌧☺⌧⌚❑◆⌚☠▭ ❑◆✉➔✍❑◆ 🗐 ✍⧫✍♏⬀
.[البقرة: 29] ﴿ ⊲☹⬈✍■◆⊻ ⬀↗⬄⌧⌧★

فهذه "مشاهد لو أعاد الإنسان تأملها كما يوحي القرآن للقلب للمؤمن- بعين مفتوحة وقلب واع – لارتجف كيانه من عظمة القدرة ورحمتها، نعم لو ألقى الإنسان عن عقله بلادة الألفة والغفلة، فاستقبل مشاهد الكون بحس متجدد ونظرة مستطلعة... لتوصل إلى رؤية جديدة للكون"[1].

وهذه الرؤية الجديدة هي التي تمكننا من المواصلة "لاستئناف العطاء العلمي وتفجير الطاقات الإنسانية نحو البناء الفكري والمعرفي المولد للحضارة وإعادة تشكيل العقل المسلم ثقافة وفكراً وسلوكاً، وتصويب مسار المعرفة لتنضبط بمنطلقاتها وتحقيق أهدافها الشمولية المتوازنة"[2].

ب. ميدان الإنسان وأحواله وأطواره

تتناول الكثير من الآيات الحديث عن النفس الإنسانية متناولة أبعاد أصل الإنسان ومراحل خلقه وغاية وجوده وأبعاد مسؤوليته، والسنن النفسية والاجتماعية، وبهذا جعل الوحي النفس ميداناً من ميادين البحث العقلي، وجعله مقترناً بميدان الآفاق ﴿ ❑◆×✍❼

1 قطب، سيد، في ظلال القرآن، ط7، بيروت، (د. ن)، 1971م، ج1/ 215-216.

2 العلواني، طه جابر، إصلاح الفكر الإسلامي، الرياض، الدار العالمية للكتاب الإسـلامي فيرجينيـا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط3، 1416هـ - 1995م، ص77.

﴿ … ﴾ [الذاريات: 20-21]. والتأكيد على عدم العبثية في خلق الإنسان، ﴿ … ﴾ [المؤمنون: 115] والنفس الإنسانية ميدان من ميادين النظر للتوصل إلى سبب هذا الوجود ﴿ … ﴾ [فصلت: 53].

جـ. ميدان التاريخ وأحوال الأمم السابقة

فحفز على الضرب في الأرض ودراسة أحوال الأمم الغابرة، والنظر في شؤونها من قوة وضعف وعزة وذلة وارتقاء وهبوط والبحث عن أسباب ذلك لأخذ العبرة والعظة ﴿ … ﴾ [غافر: 21] وقوله تعالى: ﴿ … ﴾ [القصص: 58]

وثمرة السير في الأرض ودراسة أحوال الأمم هي الاعتبار وذلك بسبب "أن النظام الكوني مطرد السنن، له قوانين لا تتبدل وهي ما نصل إليه بالاستقراء العلمي القائم على المشاهدة الحسية وإلى ذلك الإشارة بمثل قوله تعالى: ﴿ …

[illegible] ﴾ [يس: 40] وكذلك الاجتماع البشري له قوانين لها نفس الاطراد ويمكن معرفة ذلك بالاستقراء التاريخي وإلى ذلك الإشارة بمثل قوله تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [الرعد: 11] [1].

وبما أن هذه السنن ثابتة مطردة دائمة لذا نجد أن القرآن الكريم يحولها إلى "دافع حركي يفرض على الجماعة المؤمنة أن تتجاوز مواقع الخطأ التي قادت الجماعات البشرية السابقة إلى الدمار، "وإن تحسن" التعامل مع قوى الكون والطبيعة مستمدة التعاليم والقيم من حركة التاريخ نفسه ﴿ [illegible] ﴾ [آل عمران: 137-138].

﴿ [illegible] ﴾ [الرعد: 6].

وهذه الميادين التي يجول فيها العقل فيحلل ويربط ويبني ويواصل العطاء الحضاري موصولة برباط الوحي وتوجيهاته ومعاييره.

3. ضبط العقل وتوجيهه نحو الخيرية والصلاح

فلا يكتفي الوحي بإيقاظ العقل واستثارة تفكيره وتوجيهها نحو ميادين معينة حفاظاً على طاقاته، بل يتكامل هذا المنهج بتزكية العقل أي توجيهه نحو الخير والصلاح وإبعاد العقل عن الشهوات والأهواء التي تبعده عن هذا المسار، وتزكية العقل عن الهوى يعني ترشيد العقل إلى ما هو الحق والصواب والخير، عوضاً عن أن يوظف في تدمير وشقاء الإنسانية، والوحي هو الذي يقوم بإشباع العقل بمجموعة من القيم السامية العليا ليمنعه من تحكم الأهواء

---

1 عبد العال، حسن، مقدمة في فلسفة التربية الإسلامية، الرياض، دار عـالم الكتـب، 1405هـ - 1985م، ص 142.

والشهوات، وهذه العقلانية الإسلامية تختلف عن العقلانية التي تنبثق من الحضارة الأوروبية في جانب مهم، وهو أن العقلانية الإسلامية ملتزمة وليست طليقة، فهي تتوخى الخير والصلاح فتربط ما بين التوصل إلى المعرفة، وحسن استخدام هذه المعرفة لذا فانطلاقة العقلانية الأوروبية التي لا تجد لها ضابطاً ولا هادياً عاثت فساداً في الكون وحولت نتائج أبحاثها وعلومها للإضرار بالبشرية لا لخيرها[1].

4. حماية العقل

بما أن الإسلام جعل حفظ العقل من الضرورات الخمس، فإنه قد شرع له أحكاماً تكفل إيجاده وتكوينه، وأحكاماً تكفل حفظه وصيانته فجاء بتشريعات لحمايته كتحريم الخمر وكل مسكر ومفتر، ووضع حداً لكل من يتجاوز هذا الأمر، وشرع كل ما من شأنه رفع الضرر عن هذا العقل[2]، وكذلك حمايته من الخرافة والجهل.

5. تنمية العقل

الإسلام بتشريعاته وأحكامه وأخلاقه وقيمه مبادئه يمثّل تنمية ونهضة للعقل باتجاه اكتشاف السنن وتسخير الطبيعة وإعمار الحياة وبناء الحضارة، فبعد التذكرة والتزكية تأتي مرحلة التنمية[3] ولا يمكن تنمية العقل بدون حمايته وتوجيهه نحو ميدان عمله، وما دعوة الإسلام إلى العلم ورفعه لمكانة العلماء، إلا تنمية للعقل، وهذه التنمية التي كانت تحت توجيه الوحي هي التي "مكنت للسلف الأول ناصية الإبداع، وفتحت أمام العقل المسلم أبواب التجريب والنظر والتنقيب في سنن الحياة والكائنات، وفتحت للإنسانية آفاقاً جديدة في مجال الحضارة، كانت الأساس الذي أقامت لحضارة الحديثة عليه منهجها العلمي التجريبي وانجازاتها المادية التجريبية التي لم تعرف لها الإنسانية من قبل سبيلاً ولا مثيلاً، وبقدر ما تيسر للعقل المسلم خلال ما مضى من عصور من صفاء الرؤية الإسلامية، بقدر ما تمكن من الانصراف إلى بناء الحياة وحمل مسئوليته في خلافة عالم الشهادة وإعماره"[4].

6. تحرير العقل

---

1 انظر: الميلاد، الفكر الإسلامي بين التأصيل والتجديد، ص 319-351، البناء، الإسلام والعقلانيـة، ص 100-106، وخليل، مدخل إلى إسلامية المعرفة، ص 19.

2 انظر: خلاف، عبد الوهاب، علم أصول الفقه، الكويت، دار القلم، ط2، 1398هـ - 1978م، ص 200-201.

3 الميلاد، الفكر الإسلامي بين التأصيل والتجديد، ص 356.

4 أبو سليمان، أزمة العقل المسلم، ص 122-123.

جاء الإسلام ليحرر العقل من كل ما يعطل فاعليته، ويثبط عزيمته، جاء ليشحذ همته ويحرره من كل عوامل الركود والجمود، ليتحول من عامل عطالة إلى عامل بناء ونهوض "فالدين الإسلامي دين لا يعرف الكهانة ولا يتوسط فيه السدنه والأحبار بين المخلوق والخالق، ولا يفرض على الإنسان قرباناً يسعى به إلى المحراب بشفاع من ولي متسلط وصاحب قداسة مطاعة... فليس في هذا الدين إذن من أمر يتجه إلى الإنسان من طريق الكهانة فلن يتجه الخطاب إذن إلا إلى عقل الإنسان حراً طليقاً"[1] فاستعباد العقل بمختلف أشكال العبودية هو الذي أوصل الأمة إلى مرحلة الوهن الحضاري بل مرحلة القصعة، على حد تعبير البعض.

ولن نتحول إلى مرحلة العطاء الحضاري والفاعلية الحضارية لنقود ركب الحضارة من جديد إلا بتحرير العقل من كل ما يجذبه إلى هاوية السقوط الحضاري والارتكاس الفكري بكل أبعاده، وبإعادة بناء العقلية المبدعة الناقدة.

ويمكن تلخيص هذا المنهج من خلال ما يلي:

1. تفريغ العقل من كل ما لم يقم على يقين وقام على مجرد الظن والهوى، فينعى القرآن على الذين يتبعون الظن ﴿ ♌♑◗ ⬥♌❑⬁➔♑⌨✸☞⬧③ ♌♑◗ ⬥♦♑◗ ✂⧫⧫♋⬥❑ ⧫⧫♒⬥❑ ⧫♋⧫⬥ ✂⧫♋♋⬧⬥⬥⬥⬥⬥ ⬥❑ ⧫⧫⧫ ⧫⬥⬥⬥ ﴾ [النجم: 23]. ثم هو يأمر بالتثبت من كل أمر قبل الاعتقاد به واقتفائه ﴿ ❑⬥⬥⬥ ⬥⧫✂⬥ ⧫⧫⬥⬥ ❑♌♑◗ ⬃⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥❑ ⬥⬥⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥❑ ⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥ ⧫♌⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥ ﴾ [الإسراء: 36] وهي مسئولية ضخمة يبرز التعبير عظمها حين أفرد كل أداة من أدوات المعرفة ثم جمعها كلها بعد ذلك وأشركها في المسؤولية، وذلك كله ليحس الإنسان بعظم التبعة، فلا يأخذ الأمور باستخفاف ولا يأخذها بلا تثبت، والتوجيهات في هذا الباب كثيرة منها في حادثة الإفك ﴿ ⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥ ❑⬥⬥⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥❑⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥⬥ ⬥ ⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥ ⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥⬥ ﴾ [النور: 13] فالشهادة ضرورية في التثبت في

[1] العقاد، التفكير فريضة إسلامية، ص 14.

الأمر لإقامة الحد، فلا تؤخذ الأمور اعتباطاً، وإنما ينبغي الوصول إلى اليقين قبل إصدار الحكم[1].

ويؤكد القرآن هذا المنهج بقوله: ﴿ ⬄⚐⬈✍◆⬈✐♎⍓♊ ♌♐◑ ☎✂☑❑⬉✡❑❹♦⧗♦✌⬧▫ 💻✉♦⧗♦♈♐✍ ⌨✍⬘♋✍⬧▫ ﴾ [الحجرات: 6] ومعنى تبينوا أي تثبتوا، ومنهج التثبت هو منهج المسلم في حياته كلها فكيف إذا كان في موضع العلم والمسؤولية، فهنا يصبح الالتزام بهذا المنهج أولى وأوجب، وهذا كان رائد فقهائنا الأوائل "فيقول الإمام الشافعي إذا صح الحديث فهو مذهبي" وعن أبي يوسف وزفر (أصحاب أبي حنيفة) أنهم قالوا: لا يحل لأحد أن يفتي بقولنا ما لم يعلم من أين قلنا"[2].

ومن دروس التربية العملية في هذا المجال، موقف الرسول ﷺ من أصحابه يوم وفاة ابنه إبراهيم، فلقد حدث أن كسفت الشمس في ذلك اليوم، فما كان من أصحابه إلا أن أصدروا حكمهم دون برهان أو دليل، فما كان منه ﷺ إلا أن أوضح لهم حقيقة ذلك بقوله: (إن الشمس والقمر آيتان من آيات الله لا يخسفان لموت أحد ولا لحياته فإذا رأيتموهما فافزعوا للصلاة)[3].

فمجرد الوقوف عند الظن والحدس والتخمين لا يؤدي بالإنسان إلى الوصول إلى العلم بل قد يؤدي إلى الخطأ وفي ذلك يقول تعالى: ﴿ ❒◆◑♐♌❑ ✂✍♋➔⅄♊⭘ ⬧⬧ ③⬉⬄⬂♉♉♉ ✌♎♊⌘ ✂✍💻⬂◆❑✍♎✍ ⅄☒⓿⬂★ॐ✍ ﴾ [النجم: 28] ومن هنا فلا يجوز لباحث المسلم الاعتماد على مجرد الظن، فهذا مخالف لمنهج القرآن الذي اعتمد الموقف العلمي إزاء الكون والحياة، لذا يعلن رفضه القاطع لكل ما من شأنه أن يمس هذا الموقف أو يلغيه أو يصده عن العمل، فهذه الممارسات اللاعلمية ستؤدي إلى نتائج خاطئة حتماً ومـن هنا جـاء منهج القرآن فـي جعل البرهان والحجة أساس قبول الـرأي ﴿ ✂✍✐⅄♎♎⬄▫✍ ⑥⬈♑❑⓪⑨♎♎⬈❑♌♦ ✗♐❼☑ ⬈◆✂③◆⓪✺♎ ✂✍✐★ ✍♐⬄♦❷⬀❸♐ ♋⬅▫❍♦⓪♊✍ ❑✍♦♎♑⬅☠⬀ ☎ 🗎•♎⬉❸◆ ✌♎◑♦⬂✌⓪✍ ⬉♎☪⑨⍓

---

1 قطب، محمـد، منهج التربية الإسلامية، بيروت، دار الـشروق، ط2، 1403هـ - 1983م، ص 77-78 (بتصرف يسير).

2 الدهلوي، الإنصاف في بيان اسباب الخلاف، بيروت، دار النفائس، ط2، 1978، ص 104-105.

3 صحيح مسلم بشرح النووي، بيروت، دار إحياء التراث، ط3، (د. ت)، كتاب الكسوف، ج6/ 202.

☎✃❑◥☪♦✌✃◆➚ ♦✗⇦♉♎⅄✐♐✃ ⌂⑨☪♉◥◆❑ ★✐♐✃
﴾ [غافر: 35] [1].

وفي هذا انعكاس على المتعلم فلا بد له من الملاحظة الدقيقة، وجمع المعلومات وتحليلها عقلياً، ونقدها وتمحيصها ليصل إلى العلم اليقيني، وفي هذا تدريب عقلي لينسحب هذا المنهج على الحياة كلها، أما مجرد الظن فما هو إلا عشوائية وضلال وإضلال، ولا يمكن أن يوصل إلى نتائج موثوق بها.

2. تخليص العقل من موانع التفكير السليم، والتي يمكن أن تتمثل في ثلاثة موانع كبرى وهي موانع التقليد الأعمى والقدرة العمياء والخوف الذليل، فالإسلام يأبى أن يلغي المسلم عقله ليجري على سنة آبائه وأجداده، ولا يقبل أن يلغي عقله خنوعاً لمن سخره باسم الدين في غير ما يرضي العقل والدين، ولا يقبل منه أن يلغي عقله رهبة من بطش الأقوياء وطغيان الأشداء[2].

ومن هنا كان رفض الإسلام للتقليد الذي هو اتباع الإنسان غيره فيما يقول أو يفعل معتقداً للحقية فيه من غير نظر وتأمل في الدليل[3].

وفي هذا يقول تعالى: ﴿ ❑◆☽❍❶⬧✃ ♎♉⑩✍⬧ ♏⬧♑←☠◥
✃♐✐⍅⬤⌨❍➔◥❑✃☎ ✌♦✐ 🕮❑☼❽♦✌♦ ✐♐✃✦
✌♦✐ ☼♦☺✱⌛❍➚← ✉♦✍⬀ ⍓⬧♐❑➚✃☎
◥♦⧆■❶⬂❍♉ 🕮❑♏⬂⧆☒❶⬂☪◆♐
➚◆✃✉♦✐♐➚◆☼♦✐♐ ⬢ 🕮❑❑◆♏⬧❑⬀ ✉☒♎♍♐
➚◆✃✉♦✐♐➚⚖➔☠⬀ ⬥⬥ ③♦➔⬀☽✐➔▣❑♍♐
⅄☒❶⬂★ॐ♐ ❑◆⬥⬥③♦♑⇳✌♦⑨←❑♌♦ ﴾ [البقرة: 170].

فالإسلام يرفض قبول العلم دون فكر وروية وإعمال عقل، ويعيب على هؤلاء الذين يعطلون عقولهم ويفكرون بعقول غيرهم، فيأبى الإسلام أن يكون الإنسان مأسوراً للعرف

---

1 انظر: جلال، عبد الفتاح، من الأصول التربوية في الإسلام، مصر، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار، 1977، ص 112، طعيمة، صابر، المعرفة في منهج القرآن الكريم، بيـروت، دار الجيـل، د. ت، ص 58. وخليل، مدخل إلى إسلامية المعرفة، ص 34.

2 العقاد، التفكير فريضة إسلامية، ص 18-19، (بتصرف يسير).

3 انظر: البغدادي، الفقيه والمتفقه، ط2، بيروت، دار الكتب العلمية، 1400هـ - 1980م، ج2/ 66.

ورواسب الماضي، فكان على أولئك أن يحرروا عقولهم من التبعية ويعرضوها على قواطع العقل وثوابت الوحي ليعرف صحيحها من زيفها، وجيدها من رديئها وحقها من باطلها فيهتدوا بالحق ويعرضوا عن الضلال ﴿ ▫⬧☺⌺⬩❶⬧ ✂⬧◆➔⬀⑨⌺ ✂⬧⬩⌺⬦♎◆⬧⌺⬧ ⬧❐⬧✂⬧ ⬧■⬥⬧⬧ ﴾ [يونس: 32]. أما إذا كان الآباء على حق فحينئذ يكون الاقتداء بهم وبعملهم مطلوباً، لا تقليداً ولكن لوضوح هدايتهم بعد إعمال العقل، وفي هذا أثنى الله على يوسف عليه السلام حين قال ﴿ ⬧❼❄☐⬧ ⬧❷⬧◆⬧➔ ⬧✂⬧⬧ ⬧☐⬀✈⌨ ⬩ ⬧☐◆⬧ ⬧⬧★ ⬧⬧◆⬧ ⬧⌺☚⌘⬧❷◆☐⬧ ⬧⬧❷☐⬧◆ ⬧◆✂⬧☐⬧◆➔ ⬧⬧⬧ ✓❽⬧◆✂⬧ ⬧⬧❷◆⬧⬧⑩⌘ ☐◆⬧⬧◆⬧◆➔⬀☐⌘ ﴾ [يوسف: 37-38].

وطاعة السادة والرؤساء طاعة عمياء دون إعمال فكر هي من باب التقليد المنهي عنه، لذا لن ينفع الكفار تعللهم يوم القيامة بأنهم أطاعوا سادتهم وكبراءهم فيكون نصيبهم من العذاب ضعفين ﴿ ☐◆⬧⬧⬧☐☎ ❻◆⬧✸✡☐⬧ ⬧✡❄⬧ ⬧☐⬧◆➔⬀⬧◆⬧ ⬧⬧⑩⌺⬧◆⬧ ☐◆⬧❸✂◆⬧◆✡◆⬧ ⬧☐⬧⬧❀⬧☐✡◆⬧ ✂⬧⬧○○⌛⬧⓿⌧•♑ ⬧⬧ ❻◆⬧✸✡☐⬧ ⬧◆✂☚⬧⬧⬧ ⬧◆➔⬀⬧✓⌧⬀⬧ ⬧⬧ ☐◆✂⬧⬧➔⌺⓿⌧✂⬧ ☐◆✂⬧⬧➔⌺⬧❁⬀⬧⬧ ⬧◆➔⬀⬧✡⬧ ⬧⌧⌨⬧❷❸⬧✂ ﴾ [الأحزاب: 67-68] (1).

وهذا ما نص عليه سلفنا الصالح، فنهوا عن تقليدهم وتقليد غيرهم دون نظر أو دليل، فها هو الإمام الشافعي يقول: "لا تقلدوني في كل ما أقول وانظروا في ذلك فإنه دين "ويؤكد

---

1 انظر: العقاد، التفكير فريضة إسلامية، ص 17-23. والقرضاوي، يوسف، الحياة الربانية والعلـم، عمان، دار الفرقان، ط1، 1996م، ص 125، وجلال، من الأصول التربويـة فـي الإسـلام، ص 111-112.

هذا المنهج الإمام أحمد بن حنبل فيقول: لا تقلدوني ولا مالكاً ولا الشافعي ولا الثوري وخذوا من حيث أخذوا"[1].

والدعوة إلى عدم التقليد "دعوة قديمة متجددة، فلا فرق أن يدور التقليد حول نماذج قديمة وأخرى جديدة فكلا النوعين تعطيل للعقل وأن اختلفت ميادينهما وأدواتهما"[2] وفي هذا دعوة إلى إعمال العقل، وتعويد المتعلم على التفكير النقدي والقراءة للأفكار والأقوال بعين الناقد لا الناقل، ومن هنا البعد عن أخذ أقوال المعلم على أنها مسلمات، بل لا بد من تعويده على تحرير عقله لا تعطيله، وإيجاد مخرجات مستقلة لا نسخ كربونية عن معلميها أو آبائها، ومن ثم قتل روح التفوق والإبداع الذي هو مطلب رئيس في الإسلام.

وهذا يرتب على منفذ المنهاج – المعلم- أن يشجع على إبداء الآراء وتفاعلها والنقد البناء والحوار الهادف، والنقاش المتبصر، لتحقيق الأهداف المنشودة في متابعة مسيرة الحضارة ومواكبة العصر.

نريد "النقلة الإسلامية... أو التحول الآخر، تحول معرفي عمل في صميم العقل من أجل تشكيله بالصيغة التي تمكنه من التعامل مع الكون والعالم والوجود، بالحجم نفسه والطموح نفسه الذي جاء به الإسلام لكي يمنحها الإنسان"[3].

3. إبعاد العقل عن السطحية والوقوف عند حدود الظواهر، بل لا بد إلى الانتقال بالعقل إلى بواطن الأمور، والغوص في الأعماق والبحث عن العلل الحقيقية للظاهرة يقلب فيها نظراته ويعرف ماهيتها وعلاقتها مع غيرها،ويرى إمكانية الانتفاع بها في المجالات المختلفة، وما فيها من دلالات على الإيجاد والصنعة وهذا يقتضي من العقل الإحاطة التامة بماهية الحقيقة وجزئياتها،وتحليل المفاهيم للإحاطة بالفهم واستخلاص النتائج، ومن هنا تتكون الملكة الذهنية الغزيرة، والمستويات الفكرية العالية، والعقلية الناضجة القادرة على الدراسة النقدية والتحليلية، والفهم الواسع العميق، وبالتالي تسعفه مداركه المتسعة وعقليته الناضجة في الوصول إلى جدائل الأفكار والمفاهيم

---

1 راجع أقوالهم: اطفيش، شرح النيل وشفاء العليل، جدة، مكتبة الإرشاد، (د. ت)، ج1/ ص11.

2 الكيلاني، ماجد، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، عمان، جمعية المطـابع التعاونيـة، ط1، 1978، ص 45.

3 خليل، حول إعادة تشكيل العقل المسلم، ص 41-42.

والأسرار، وتتكون لديه القدرة على الابتكار والاجتهاد، ومن ثم تتكون لديه القدرة على الدحض أو الإثبات[1].

والآيات في هذا المجال كثيرة تدعو إلى النفاذ إلى أدق خفايا الشيء والإلمام بكافة زوايا النظر إليه، والبعد عن النظرة الجزئية، ومن مناهج تلك العلمية الجامعة دعوة القرآن إلى النظر إلى المادة أو المواد التي خلق منها الشيء ﴿ ▫⬧◆⬧▫⓿☼◆✡➔⓫❷⓬ ✂⬩⬩❝❝☀❍☸⊛Ⅱ⬅ ☝⬩✽⬩▪ ⌘⬈⬛⚐⬌⬧♦ ﴾ [الطارق: 5] ولا يتركنا القرآن في عماية من أمرنا فيفتح الباب ويضع أقدامنا على بداية طريق البحث بقوله ﴿ ⌘⬈⬛⚐⬌⬧♦ ☝⬩Ⅱ ☝□⬩⬩✏⬈🕮 ⑩⬜✂▫⬩⬌⬩ ﴾ [الطارق: 6].

كذلك النظر في كيفية خلق الأشياء ﴿ 🕮❐▫♦☒• ③♦✡➔⓫❷⬉❐♌♦ ☽⚐⚐⬛⬛⓻ ✂⬩⬩❝☀⬧⬌⚐⬩⬩ 🗎•⓿⬂✂⬜ ⌘⬈⬛⚐⬧☽♦☀⇳ ﴾ [الغاشية: 17]. ومـن ذلك توجيهه إلى النظر فـي الأطوار والمراحل التي يمر بها الشيء ﴿ 🕮❐⬩♦⚐⇔ ⬩♦❷♦ 🕮❐♌❐ ✂⬩⬩✏⬆ ③⬉❽⬃♏⬀⌀ ·☒♦❐⬩⬩ॐ⬩⬩ ⚐➔☠▪ ③⬉♦☒⬩⬩⬩✂⬅ ⬩♦❹⬃☪◆❍⬅⓵ ﴾ [النور: 43].

ولا يهمل القرآن ضرورة إدراك العقل للعلاقات بين الأشياء، فإدراك العلاقات بين الظواهر في هذا الكون يكشف الكثير من الأمور والاختراعات التي تستفيد منها الإنسانية ومن هذا العلاقات علاقة التجاذب التي يمسك الكائنات بعضها ببعض ﴿ 🕮❐▫♦⬛■⚐⇔ ③♦☪➔⓫❷⬉❐▦✂☎ ☽⚐🖫■❼ ✂⬩⬩❍❍☺⬜⬩✏⬈⬩ ▫♦❑⬜◁🔔♦♑⬅☀⇳ ⬩⬩☒⓿⬂✂⬜ ⬩♦♈♦⓿⬂✡□⊛♑⬜⬩⬩ ❐◆∞⬜③✸✡□⊛♑⬜⬩⬩ ⬩❍●□⬩⬩ ☝⬩Ⅱ ▫➔❷⬉❐●🖱 ﴾ [ق: 6] وعلاقة التناسق الوظيفي ﴿ ✂⬩⬩✏⬆🔔⬩❽ ♉⬜➔⬜⬩• ⬩♦▤⬈☠⬉ ✂⬩⬩❀☛❻⬀⬊◆ ▫⬩❷♦⊛⬆✝⬩⬩ ❐◆✂⬩⬩❍❍☺⬜⬩✏⬈♦ ⬩⬩⚐✡□⬩⬩✏⬈☯ ﴾ [البقرة: 22] ولا صفة لتلك العلاقة إلا أنها المظهر الذي يشهد فيه العقل ما أُريد لمفردات الكون وأجهزته من الائتلاف على وحدة الوظيفة الغاية، والائتلاف بوحدة القانون التام لعقدها، ووحدة البناء ووحدة الهدف[2].

---

[1] انظر: يالجن، مقداد، جوانب التربية الإسلامية الأساسية، (د. ت)، ط1، 1406هـ - 1986م، ص 123، (بتصرف يسير).

[2] انظر: طعيمة، المعرفة في منهج القرآن الكريم، ص 175-190، وانظر: السيد، محمـود أحمـد، معجزة الإسلام التربوية، الكويت، دار البحوث العلمية، ط1، 1978م، ص 93.

وهذا له أثره في الأهداف التربوية التي يراد للمنهاج تحقيقها فليس الهدف منه مجرد حشو الأذهان بالمعلومات التي تقيس عملية الحفظ وهي أدنى المراتب في الوظائف العقلية، بل لا بد من حفز العقل على القيام بوظائفه العليا، ومراعاة المحتوى لإشباع حاجة القلب والعقل والعاطفة من خلال ربط للأسباب بالمسببات ومن ثم ربط الموجودات بموجدها.

ومن هنا وجب خلو المنهاج من التيارات الهدامة ولا سيما الكفرية والإلحادية وإذا وجدت فبهدف نقدها وبيان مخاطرها، وضرورة تضافر كل العلوم الإنسانية والتطبيقية لتحقيق هذه الغاية وإيجاد مخرجات مؤمنة موحدة، وكلما تعمق العقل وزادت بصيرته في أسرار الكون وتأمله فيها ازداد خضوعه لله ليتمثل فيهم قوله تعالى: ﴿ ☽⚲☼❋☺⍓✍ ⑥♦③⬂⬦⍓⚲ ✂✍✏⅄ ✌⚲♊⇳ ⇱⚲⌛♦✍⑩⚲■⚲ ✂✍♉⬂➔⇱◘■☺⍓⌚❋♦→✂☎ ﴾ [فاطر: 28].

7. إقصاء العقل عن الاهتمام بالجانب الكمي والعددي على حساب الكيفية والنوعية

إن الناظر بعين الإنصاف إلى عصرنا هذا، وعصور الركود والجمود، يجد أن من أسباب التخلف الذي نعانيه هو التركيز على الكمية والعدد أكثر من الكيف والنوع، حيث تغص مكتباتنا بآلاف الأبحاث والدراسات التي تفتقد عنصر الجدية والإبداع – إلا ما رحم ربي – فنجد التكرار والتقليد دون ابتكار وتجديد، ولعل هذا هو السر في لفت القرآن أنظارنا إلى بديع صنعه ﴿ ❒◆◷✽❑▪❻◆🗎→☠⬀ ▫♦🕯❒❍⇳○✽♊⌘ ⌚←❑◆❻◆🗎→☠⬀ ﴾ [غافر: 64] ليغرس في عقلية المسلم ضرورة الإبداع والتجديد بعيداً عن التكرار والتقليد ومن هنا كان مطلب الإتقان والاهتمام بالنوعية مطلباً أساسياً.

فالإشكالية "ليست في عدد الجامعات، ولا عدد الرسائل الجامعية، ولا قلة الخريجين ولا عدد المجلات المحكمة، ولا عدد كليات التربية وإعداد المعلمين، كما أنها ليست في كمية الإنفاق الحكومي وإن كان قليلاً بالنسبة لجوانب البذخ والهدر فيما لا ينفع وقد يضر ويعود على الأمة بالخبال، وإنما الإشكالية في حقيقتها يمكن أن توصف بأنها أزمة ذاتية أو علة ذاتية في التعليم ذاته، هي في الذهنية والمنهجية والنوعية"[(1)] فما أشد حاجتنا اليوم إلى الابتكار وتقدير الخبرات في عصر ظهرت فيه التخصصات الدقيقة، وفي عصر تكالبت فيه الأمم على الأمة الإسلامية وتغزوها فكرياً ومعرفياً، وأصبح الكثير من علمائنا عيالاً على الغرب يرددون ما يقوله الآخر كالببغاوات، دون الرجوع إلى المنهج القرآني الذي يحث على الإبداع والتجديد، وهذا يتطلب من المعلم استثارة دافعية المتعلم نحو الابتكار والإبداع،

---

1 حسنة، عمر عبيد، من مقدمة كتاب "التعليم وإشكالية التنمية "للدكتور حسن الهنداوي، من سلسلة كتاب الأمة، ع98، س 223، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، 1424هـ - 2004م، ص 21-22.

وشحذ الهمم وإشعاره بالمسؤولية، مع ضرورة استخدام التعزيز المناسب، وتشجيع أصحاب القدرات الأقل والأخذ بيدهم وتوجههم لما يتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم، من خلال مراعاة مبدأ الفروق الفردية.

وهذه التوجيهات الإسلامية نحو الإبداع والنقد تمثلت بشقيها عند علماء الحديث في منهج نقدهم للحديث سنداً أو متناً، فأبدعوا كتب التراجم والرجال والسير والعلل والجرح والتعديل التي تزخر بقواعد نقد المتون والرواة.

والتي تجلت فيها معاني الموضوعية وقواعد العدل والإنصاف ورفض المبالغة، وتُمثل كثير من تلك القواعد أسس المنهج النقدي السليم الذي حفظ الدين من خلال تطبيق تلك القواعد على أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم سنداً ومتناً، والتي ليس لها مثيل عند أمةٍ من الأمم، وكثير من تلك القواعد تعد اليوم أسس التفكير العلمي والمنطقي، فاستخدام "اللغة الكمية يمثل مؤشراً هاماً من مؤشرات التقدم العلمي، ومن هنا كانت محاولات المحدثين في هذا الصدد قفزة ذهنية، وحضارية متفردة، وذلك حين عمدوا إلى تحديد معاني الألفاظ الدالة على الجرح والتعديل وترتيبها، لانعكاس ذلك على قيمة النص الذي يرويه العالم، وقيمة الرأي الذي يبديه"[1].

ومن هنا فلا مانع من تضمين المحتوى بعض جوانب المنهج النقدي عند المحدثين، بما يتناسب وخصائص المتعلمين في هذه المرحلة، للتأكيد على دقة هذه المنهجية وتقدير جهود المحدثين في هذا المجال، وتربية العقلية النقدية القادرة على التمييز والتمحيص في عصر اختلط فيه الحابل بالنابل، لتحصين أبنائنا من خطر هذا الاختلاط في المفاهيم والاتجاهات، من خلال بناء تلك القدرة النقدية.

ثانياً: مفهوم الفكر لغة واصطلاحاً

الفكر في اللغة: إعمال الخاطر في الشيء، والتفكر: التأمل، وفكّر في الأمر: أعمل العقل فيه، ورتّب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول[2].

أما التفكير في الاصطلاح:

- كلمة فكر أو تفكير تطلق –على وجه العموم- على كل حركة في تصوراتنا ومفاهيمنا[1].

---

1 بكار، عبد الكريم، فصول في التفكير الموضوعي، دمشق، دار القلم، بيروت، الدار الـشامية، ط1، 1443هـ - 1993م، ص 127.

2 الرازي، مختار الصحاح، تحقيق: يحيى توفيق، القاهرة، مكتبة الآداب، 1418هـ - 1998م، ص 509.

- "إحضار معرفتين في القلب ليستثمر منهما معرفة ثالثة"[2].

- "عملية معرفية محكومة بالمعلومات المتوافرة لدى الفرد، وبالأسلوب الذي اعتاده وتعلّمه بالممارسة والخبرة التي اكتسبها، والتي تتضح في تناوله لمواجهة المشاكل التي تُعرض له"[3].

- "التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون الغرض هو الفهم، أو اتخاذ القرار أو التخطيط وحل المشكلات، والحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما" [4].

- "تشكيل وتنظيم الأفكار والمعلومات بطريقة ما، أو إعادة تركيب خبرة" [5].

- "سلسلة من العمليات العقلية، يعمل العقل البشري بواسطتها على اختزان وتذكر المعرفة المكتسبة" [6].

- "عملية نشطة تضم في ثناياها توحيد الصور الذهنية، والرؤى التي في مخيلتنا، بما تضمنه من كلمات وعبارات ورموز ومدركات، ومفاهيم مجردة"[7].

- "العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة، لحل مشكلة معينة، أو هو إدراك علاقة جديدة بين موضوعين أو أكثر، أو استخدام الوظائف النفسية لحل مشكلة"[8].

- "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس"[9].

---

1 بوخينسكي، جوزيف، مدخل إلى الفكر الفلسفي، ترجمة: محمود زقزوق، القاهرة، مكتبـة الأنجلـو المصرية، ط2، 1983، ص 81.

2 الغزالي، إحياء علوم الدين، ج425/4.

3 داود، عزيز حنا، دراسات وقراءات نفسية وتربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1984،، ج1/ ص20.

4 دي بونو، إدوارد، تعليم التفكير، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ط1، 1989م، ص 26.

5 السامرائي، هاشم وآخرون، طرائق التدريس العامة،، إربد، دار الأمل، ط1، 1994ن، ص 169.

6 كييف، جيمس، ويلبرج هيربرت (محرران)، التدريس من أجل مهارات التفكير، ترجمة، عبد العزيز البابطين، الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1416هـ - 1995م، ص 30.

7 عدس، محمد عبد الرحيم، المدرسة وتعليم التفكير، عمان، دار الفكر، ط1، 1416هـ - 1996م، ص 27.

8 المصراتي، عبد القادر، المعلم والوسائل التعليمية، ليبيا، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997م، ص 175.

9 جروان، فتحي عبد الرحمن، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)، العين، دار الكتـاب الجـامعي، ط1، 1420هـ - 1999م، ص 33.

- "العملية التي يتم من خلالها التفاعل مع البيئة، ويدمج بها الفرد المعلومات الجديدة في بنائه المعرفي"[1].
- "مهارة نظرية تعمل على النظر والتأمل، واتخاذ القرارات من خلال جملة من المعطيات والقرائن والدلائل[2].
- "إعمال الفرد قدراته العقلانية المتعددة، لفهم الظواهر المسموعة والمشاهدة والمقروءة فهماً واعياً، والإحاطة بها إحاطة تامة، وفق معايير وضوابط محدودة، وتوظيف هذا الفهم في مواقف جديدة"[3].

وتُلاحظ الباحثة من تنوع وتعدد تعريفات الفكر عدم وضوح هذا المفهوم وتعقيده؛ كونه عملية داخلية، لذا نجد أن بعض التعريفات اعتبر الفكر بأنه إدراك علاقة جديدة بين شيئين معلومين، وهذا يتفق مع المفهوم اللغوي للفكر بأنه توصل إلى مجهول من خلال معلوم، وهذا واضح في تعريف الإمام الغزالي.

وبعض التعريفات حصر الفكر في بعض الوظائف فيتعلق بتذكر المعلومات وتخزينها، أو إعادة تنظيم للأفكار بطريقة معينة، أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار، فلا بد من نتاج معين للفكر.

وبعضها التعريفات جاء عاماً فاعتبر الفكر بأنه سلسلة من النشاطات العقلية أو مهارة نظرية أو عملية التفاعل مع البيئة أو أعمال الفرد قدراته العقلية.

وأكدت بعض التعريفات على أن عملية الفكر تتأثر بالخبرات السابقة للفرد، وبالمثيرات الخارجية.

وتستطيع الباحثة أن تستخلص مما سبق أن عملية التفكير: سلسلة من النشاطات والمهارات العقلية والعمليات المعرفية للجهة المدركة في الإنسان، وإعادة التنظيم للأفكار والمعلومات وتركيبها وتخزينها وتذكرها، نتيجة التفاعل بين الخبرات الذاتية السابقة والمثيرات الخارجية، وتؤدي إلى نتاج معين.

---

1 قطامي، يوسف وآخرون، تصميم التدريس، عمان، جامعة القدس المفتوحة، ط2، 2002م، ص 41.

2 سويد، عبد المعطي، مهارات التفكير ومواجهة الحياة، العين، دار الكتاب الجامعي، ط1، 1424هـ - 2003م، ص 27.

3 الخوالدة، ناصر وعيد، يحيى إسماعيل، مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها في تدريس التربية الإسلامية، عمان، دار وائل، ط1، 2005م، ص 109.

ويمكن إجمال خصائص التفكير بالنقاط الآتية[1]:

1. التفكير سلوك هادف –على وجه العموم- لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.
2. التفكير سلوك تطوري، يزداد تعقيداً وحذقاً مع نمو الفرد، وتراكم خبراته.
3. التفكير الفعال هو التفكير الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها، ويستر شد بالأساليب والإستراتيجيات الصحيحة.
4. الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع، والتفكير الفعال غاية يمكن بلوغها بالتدرب والمران.
5. يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان (فترة التفكير)، الموقف أو المناسبة أو الموضوع الذي يجري حوله التفكير.
6. يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، مكانية، شكلية) ولكل منها خصوصية.
7. للتفكير مستويات فهناك التفكير الأساسي البسيط وهو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة، والمتمثلة في مستويات الحفظ والفهم والتطبيق، مع بعض المهارات الأخرى مثل: الملاحظة والمقارنة، والتصنيف، وهي مهارات لا بد من إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب، ويمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة، والتي تضم مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وعملية صنع القرارات، والتفكير فوق المعرفي.

ثالثاً: الحاجة إلى تعليم مهارات التفكير

لا يقل التفكير أهمية عن أية وظيفة يقوم بها الإنسان، بل قد يكون التفكير أهمها؛ فهو الذي يساعده على القيام بوظائفه الأساسية في تلك الحياة، ويساعده على تحقيق أهدافه، فيكون فاعلاً مؤثراً لا سلبياً متأثراً، قادراً على التكيف مع التغيرات المختلفة.

فالتربية مسؤولة عن تنمية التفكير، والقدرة على التفاعل مع المستقبل، وتؤكد إستراتيجيات التطوير التربوي -حتى على المستوى العالمي- "على ضرورة توسيع وتعديل

---

[1] جروان، تعليم التفكير، ص 36، سعادة، جودت أحمد، تدريس مهارات التفكير مع مئـات الأمثلـة التطبيقية، عمان، دار الشروق، ط1، 2003م، ص 60، خوالدة وعيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها، ص 110.

أهداف التربية وغاياتها، وأول هذه الأهداف هو الاهتمام بطريقة التفكير أكثر من مادة التفكير، والاهتمام بالتركيب المعرفي للمادة الدراسية"[1].

ان تعليم التفكير يجعل طلبة العلم "يخرجون إلى الحياة، يواجهونها ويحددون أهداف مستقبلهم العلمي والعملي، ويدفع بهؤلاء جميعاً إلى التقدم في كل مجال، ووفق الأهداف التي يضعونها لحياتهم، بل أن التفكير كمهارة يساعد الأفراد والمجتمعات على استمرار الحياة الجيدة. ويطبعها بطابع الرقي والتقدم الحضاريين، وهو المدخل الرئيس لوعي عالمنا الذي نعيش فيه، والموصوف بسرعة الحركة والتغير"[2].

وتزداد الحاجة إلى تعليم مهارات التفكير في وقتنا الحالي حيث "تضطرب منهجية التفكير اضطراباً عجيباً في أمور عديدة، فهناك خلط كبير بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، فتصدر أحكام وحلول كثيرة بناء على مقدمات غير موجودة، وهناك استنتاجات لا تستند إلى مقدمات، كما أن هناك مقدمات تستخلص منها نتائج، مع فقد الارتباط المنطقي والواقعي بينها"[3].

وتزداد الحاجة لتعليم طلابنا مهارات التفكير، لتحقيق نتاجات تربوية قادرة على التفاعل مع المجتمع فيما بعد، بصورة تحقق المنافع الفردية والجماعية، والتي يمكن تحقيقها عن طريق تعليم الطلبة كيف يفكرون، والتي ينبغي أن تكون الأساس لتخطيط المنهاج بكامله.

فالتربية "قد تعلم المعرفة، ولكن المعرفة ليست بديلاً عن التفكير، أكثر مما يكون التفكير بديلاً عن المعرفة"[4].

بل "أن طريقة التفكير هي التي تنتج المعرفة، ومن يحفظ المعرفة دون إدراك لكيفية اكتسابها لا يمكنه إضافة جديد"[5].

ومما يدل على ضرورة تعليم مهارات التفكير، أن التركيز على وظيفة التفكير أهم من التركيز على نتاج التفكير، بالإضافة إلى أن المتعلم يفتقر إلى آليات يستطيع بها ضبط عملياته التفكيرية، وليس لديه مقدرة على مراقبة ما يحدث في داخل ذهنه، وما يرتبط وما لا

---

1 أمريكا عام 2000 إستراتيجية للتربية، ص 51.

2 سويد، عبد المعطي، مهارات التفكير ومواجهة الحياة، ص 30-31.

3 بكار، عبد الكريم، نحو فهم أعمق للواقع الإسلامي، دمشق، دار القلم، بيروت، الدار الـشامية، ط1، 1420هـ - 1999م، ص 55.

4 دي بونو، تعليم التفكير، ص 24-25.

5 حسان، محمد حسان وآخرون، أصول التربية، العين، دار الكتـاب الجـامعي، ط3، 1423هـ - - 2004م، ص 219.

يرتبط بموضوع التعلم الذي يراد معالجته، وهذا يفرض الالتفات إلى تعليم مهارات التفكير، وتوظيفها على وسائط معرفية (مادة دراسية)، فالتفكير مهارة ذهنية قابلة للتعلم والتدريب، قابلة لأن يصل فيها المتعلم إلى درجة الإتقان بعد أن نوفر المواقف والخبرات المناسبة لتحقيق ذلك[1].

بالإضافة إلى أن "تعليم مهارات التفكير، والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان من دور الطلبة إيجابياً وفاعلاً، مما يعود بالنفع على المدرسة والمجتمع"[2].

بل إن بعض المربين يذهبون إلى أبعد من ذلك حيث يرون أن هدف التربية، والمحصلة النهائية لها هي العقل الذي يوظف الاستقصاء، الذي هو سعي حثيث للوضوح والدقة والعدالة المستندة إلى العقل"[3].

وهناك اتفاق يكاد يكون عاماً بين الباحثين، على أن تعليم مهارات التفكير، وتهيئة الفرصة المثيرة للتفكير أمر في غاية الأهمية، إن تعليم مهارات التفكير ينبغي أن يكون هدفاً رئيساً لمؤسسات التربية والتعليم، فمهارات التفكير يمكن أن تتحسن بالتدريب، وليس هناك سند قوي للافتراض بأنها سوف تنطلق بصورة آلية على أساس النضج، أو التطور الطبيعي أو العمر الزمني كما يعتقد البعض[4].

رابعاً: الفرق بين تعليم التفكير وتعليم مهارات التفكير

إن مهارات التفكير في الواقع هي أدوات للتفكير، ومستوى كفاية وأداء واستعمال هذه الأدوات يحدد مستوى فاعلية التفكير، حيث أن هذه الأدوات تمثل الأساس الذي ينطلق منه التفكير الجيد.

كما أن تعليم التفكير يعني تزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسة التفكير، وحفزهم وإثارتهم على التفكير، أما تعليم مهارات التفكير فينصب بصورة هادفة، ومباشرة على

---

1 قطامي، نايفة، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان، دار الفكر، ط1، 1421هـ - 2001م، ص 18-24، (بتصرف).

2 جروان، تعليم التفكير، ص 17.

3 مارزانو، روبرت وآخرون، أبعاد التفكير (إطار عمل للمنهج وطرق التدريس)، ترجمة: يعقوب نشوان ومحمد خطاب، ط2، 2004م، ص 15.

4 كبيف، وويلبرج، التدريس من أجل مهارات التفكير، ص 175، (بتصرف).

تعليم الطلبة كيف ولماذا ينفذون مهارات وإستراتيجيات عمليات التفكير الواضحة المعالم، كالتطبيق والتحليل والاستنباط، وفق مستويات، وتحدد المستويات درجة السيطرة الذهنية على هذه الأداءات[1].

وبناء على ذلك ترى الباحثة بأن ما يمكن تعليمه هو مهارات التفكير، أما التفكير فهو أوسع في إطاره من مجرد مهارات معينة، فهو أكثر تعقيداً مما نتصور، والمهارات هي أدوات لذا فإن ما نستطيعه في مناهجنا ومدارسنا هو تعليم مهارات التفكير.

خامساً: الحاجة إلى تعليم مهارات التفكير في المرحلة الأساسية العليا

قد نبدأ تعليم الأطفال التفكير، وهناك عديد من الدراسات تؤكد ذلك، ولها إستراتيجيات خاصة، ولكن يبقى هذا التفكير في مستوياته البسيطة والحسية، أما في نهاية المرحلة الأساسية، نستطيع أن نعلم مهارات تفكير أكثر تعقيداً، كمهارات التفكير الناقد، والإبداعي، وحل المشكلة، واتخاذ القرار. وما يلزمها من مهارات فرعية، وذلك يتناسب مع خصائص النمو النفسي والعقلي للطلبة في هذه المرحلة.

حيث يعتقد بياجيه أن الأطفال يستطيعون في المرحلة النهائية لتطور العملية التصورية (من سن إحدى عشرة إلى ست عشرة) تطوير قدرات للانطلاق من الخبرات الحسية إلى الفهم المجرد، ونقل تركيزهم من الحقائق الملموسة إلى عالم الاحتمالات، وفي هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يفكر ويفهم، بناء على الفرضيات المتصورة[2].

وتشير دراسات علم نفس النمو أن خصائص النمو العقلي للمراهق تتمايز وتتضح في هذه المرحلة، حيث تزداد القدرة لديه على التعلم، والقدرة على التركيز والانتباه في موضوع ما، مدة أطول مما كان عليه في مرحلة الطفولة المتأخرة، كما يبني المراهق خبراته وحفظه وتذكره على الفهم والروابط المعنوية، واستنتاج العلاقات المنطقية بين أجزاء المواضيع التي يريد حفظها، ويثبتها في ذهنه، مع ازدياد قدرته على التفكير المجرد، وبمعنى آخر تزداد القدرات العقلية كماً ونوعاً، بمعنى أن المراهق يصبح أكثر قدرة على إنجاز المهام العقلية على نحو أكثر سهولة وسرعة وكفاءة من الطفل، وتتميز هذه المرحلة بالاستقلالية في

---

1 كييف وويلبرج، المرجع نفسه، ص 174-175، جروان، تعليم التفكير، ص 20، قطامي، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ص 24.

2 مايرز، شيت، تعليم الطلاب التفكير الناقد، ترجمة: عزمي جرار، عمان، المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي، 1993م، ص 33-34.

التفكير، لذا فالمراهقون في هذه السن لا يقبلون ما يفرض عليهم، ويكثرون من الأسئلة والإلحاح على سؤال معين، وقد لا يقتنعون في الإجابة عنه من مصدر واحد. كما أن الجدة والغموض والتعقيد، إذا توافرت في الموضوع فإنها تستجاب استطلاع المراهق، واندفاعه للنظر والتفكير والعمل، لذا فإن المربي يستطيع استثمار هذا الاستطلاع، واستجلابه بتعريضه للمشكلات ليشارك في حلّها. ويمكن الإفادة من خاصية التفكر والتأمل لتحقيق التربية، والتغيير في السلوك، بطريقة ذاتية متفاعلة ومقنعة، لا تلقين فيها ولا إلزام.

وإذا قام المربون بتوجيه المراهقين إلى استخدام هذا الأسلوب في تأسيس العقائد، وتعميقها، وفي تعليل الضوابط والتكاليف الشرعية وبيان حكمتها، فإنهم يكونون قد استخدموا أسلوباً من أنجح الأساليب، ومن أقربها إلى نفوس المراهقين، كما أن تأسيس الهوية باستخدام هذا الأسلوب يكون أكثر عمقاً وإقناعاً، وأكثر ثباتاً ورسوخاً[1].

وبناء على ذلك ترى الباحثة بأنه يمكن استثمار هذه الخصائص في تعليم مهارات التفكير العليا، ونظراً لقدرة المراهق على التركيز والانتباه؛ يمكن زيادة مدة الحصة الدراسية، والتوسع في طرح موضوعات معينة، وإدخال هذه المهارات في محتوى كتب التربية الإسلامية من خلال إعادة تنظيم المحتوى بحيث تدخل مبادئ مهارات التفكير في الأنشطة وطرائق التقويم.

سادساً: طرائق تدريس مهارات التفكير وتوظيفها في كتب التربية الإسلامية

توجد هناك طرق عدة لتدريس مهارات واستراتيجيات التفكير، ويمكن تقسيم هذه الطرق إلى مجموعتين رئيستين هما:

المجموعة الأولى: ترى تدريس مهارات التفكير بشكل مباشر من خلال محتوى مقرر دراسي. ويعتبر باير ودي بونو من أكبر المؤيدين لعملية تدريس مهارات التفكير بالأسلوب المباشر، من خلال محتوى المقرر الدراسي، حيث يؤكد (باير) أن هناك خمس مراحل لإستراتيجية تدريس مهارات التفكير هي:

---

[1] انظر: حمودة، فتحي بيومي وعبد الهادي، محمد أحمد، التربية والطرق الخاصة بتدريس العلوم الإسلامية واللغة العربية. جدة، دار البيان العربي، ط1، 1404هـ - 1984م، ص 144-145، يونس، فتحي وآخرون، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، مصر، عالم الكتب، ط1، 1419هـ - 1999، ص 119-120، النغيمشي، عبد العزيز بن محمد، المراهقون دراسة نفسية إسلامية للآباء والمعلمين والدعاة، الرياض، دار المسلم، ط2، 1414هـ، ص 148.

1. يقدم المدرس الإستراتيجية: في هذه المرحلة يتم وصف وعرض خطوات الإستراتيجية، وتوضيح متى وكيف تستخدم الإستراتيجية.
2. يبدأ الطلاب بتجريب الإستراتيجية من خلال محتوى دراسي.
3. يقوم الطالب في هذه المرحلة بالتفكير المتأني حول ما يدور برأسه، بعد مروره بتلخيص الإستراتيجية ووضوح هدفه، ويمكن تحقيق هذه الخطوة عن طريق تشكيل مجموعات صغيرة ومتعاونة.
4. يفترض أن يقوم الطالب في هذه المرحلة بتعديلات على الإستراتيجية، نتيجة للمناقشات التي تمت في هذا الصدد.
5. يستطيع الطالب أن يحور ويعدل في الخطة، ثم يفكر بعمق مرة أخرى في كيفية الاستعمال.

أما (دي بونو) فقد وضع برنامجاً يتكون من (60) أسلوب تفكير موزعة على ستة مستويات، وكل أسلوب يدرس من خلال محتوى دراسي، يمارسه الطلاب حتى يستطيعوا استخدامه بشكل مستقل دون الحاجة إلى مساعدة المدرس.

المجموعة الثانية: وترى تدريس مهارات التفكير بشكل ضمني وغير مباشر ، حيث أن خطوات إستراتيجية مهارات التفكير هذه لا تدرس بشكل مباشر وصريح، بل تأتي ضمن تدريس المحتوى الدراسي، باعتبار أن عملية التفكير لا تحدث بشكل منفصل ومستقل عما يحيط بها، وتقول أننا نستخدم طرقاً معرفية مختلفة بهدف مساعدة الطالب في تعلم محتوى المقرر الدراسي، والاستفادة منه.

ويمكن تدريس مهارات التفكير من خلال هذين المنحيين المتوازيين، في إطار غير منهجي أو عبر المنهج[1].

وقد حدد كوستا ثلاث طرق لتدريس مهارات التفكير:

1. التدريس المباشر لمهارات التفكير وتعليم التفكير.
2. التدريس من أجل تنمية مهارات التفكير من خلال إستراتيجيات تدريسية تنمي التفكير.
3. تعليم حول التفكير أو التفكير فيما وراء التفكير أي جعل الطلاب يدركون لماذا يفكرون بهذه الطريقة أو تلك[1].

---

1 انظر: كييف وويلبرج، التدريس من أجل مهارات التفكير، ص 52-55، الحارثي، إبراهيم، نحـو إصـلاح المدرسة في القرن الحادي والعشرين، الرياضي مكتبة الشقري، ط1، 1424هـ - 2003م، ص 320.

ومن هنا فإن الباحثة ترى أن هناك ثلاثة مبادئ أساسية لتمكين الطالب من مهارات التفكير:

1. تنظيم المحتوى

إن طريقة تنظيم المحتوى قد تكون من العوامل المعيقة للتفكير، على الرغم من كون المقررات جذابة ودقيقة ومشوقة ومفهومة في كثير من الأحيان، حيث يعتقد مؤلفو الكتب وواضعو المناهج أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل إذا كانت مفردات المنهاج ملائمة، والأفكار المركّبة مجزاة ومحلّلة، وموضحة باستخدام الأمثلة المختلفة، ومن هذه الزاوية كان ضعفها، فهي لا تتيح للتلاميذ إلا فرصاً ضئيلة للقيام بعمليات عقلية اللهم إلا عملية التذّكر، فإذا كان ثمة استنتاج معين، فإن المؤلف يتولى استخلاصه، وإذا كانت هناك علاقة ذات مغزى، فإنّه يوضحها، كما أنه لا يتضمن نهايات مفتوحة، أو تحليلات ناقصة، ولا يظهر الكتاب المدرسي بعض التلميحات عن حيرة المؤلف، حينما واجهته بعض النقاط، ومعاناته عند اتخاذ قراراته أمام البدائل المختلفة، وكيف اختار وجهة نظر دون أخرى، ومن ثم فإن العملية الابتكارية، وتصارع الأفكار تُخفى عن المتعلمين، ولكي يسهم الكتاب المقرر في إثارة التفكير، يجب أن يتوقف المؤلف عن أداء وظيفة الشرح أو التفسير عند نقاط متعددة، ومن الإستراتيجيات المناسبة التي يمكن أن يشكلها المعلم لتلافي ذلك:

- عرض معلومات مستمدة من مصادر أخرى، إلى جانب الكتاب المدرسي في صور متعددة إما شفوية أو مطبوعة.
- تقديم ما يناقض أو يقابل المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي.
- تفسير أو تقويم مختلف عما ورد في الكتاب.
- دليل آخر يدعم النقطة الواردة في الكتاب.
- خط مختلف في التفكير، يؤدي إلى نتيجة واردة في الكتاب.
- مثال جديد لاستخدام تعميم أو مهارة أو تعريف يتناوله الكتاب.
- مناقشة آراء أخرى حول الموضوع.
- معلومات أكثر حداثة أو دقة عن الموضوع الذي يعرضه الكتاب[(2)].

---

[1] الحارثي، نحو إصلاح المدرسة في القرن الحادي والعشرين، ص 320.

[2] عبد الحميد، جابر، وآخرون، مهارات التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية، 1986م، ص 189-191 (بتصرف).

ولتحقيق هذا المطلب توصلت نتائج عدة دراسات حديثة منها دراسة ميلز عام (1996) بعنوان "ثورة تطوير المناهج وتعليم التفكير" إلى ضرورة إعادة صياغة وهيكلة المناهج التعليمية في صورة جديدة، إذ لا بد من إحداث التكامل بين المحتوى التعليمي، وطرق التدريس، مع مهارات التفكير الأساسية داخل المناهج الدراسية، وهو ما يتطلب ضرورة تدريب الطلاب على استخدام تطبيقات مهارات التفكير والاستكشاف والمناقشة والتحليل، والدفاع عن الآراء، والمعتقدات الشخصية، والعمليات العقلية المعرفية، وبهذا يتطور التعليم الفعال، ليقابل احتياجات المجتمعات المتطورة في الألفية الثالثة والقرن الحادي والعشرين[1].

وهنا ترى الباحثة أن مناهج التربية الإسلامية تُعد ميداناً خصباً لتعليم مهارات التفكير؛ فيمكن استخدام بعض توجيهات القرآن إلى الأساليب العقلية المتنوعة، كالاستدلال بالتشبيه وضرب الأمثال وبالعلة والمعلول والتعميم والتخصيص[2]، كما ويمكن الاستفادة من أساليب الاستفهام في القرآن الكريم حيث ورد (1260) استفهاماً بمعانيها المتعددة التي وصلت إلى 20 نوعاً[3].

ويمكن ربط آيات الإعجاز العلمي بالمكتشفات الحديثة فمثلاً يمكن ربط قـوله تعالى: ﴿ ⌧●♦❷♦✌ ✄✍♉⌨♦⇔⬧♦❷♦③⬀Ⅱ⬖
③♦⬛☝♦❩⬅⓿♦✍ ♌⬀ ⬀✍⬂⬖ ⬅♦❹⬀❆⬧&⬋☺⌧✍
✍♌✍⬅⓿♦❸⬀⇔⬅⓿♦✍ ﴿ [الرحمن، 19-20] وقوله تعالى: ﴿ ❐♦⚖➔❐♦ ✄✍✒⬆⬘❽ ⌧●♦❷♦✌
✄✍♉⌨♦⇔⬧♦❷♦③⬀Ⅱ⬖ ⚖⌧🕓⓿☒✄ ⬉♦⓿⬁⬂
⬄❷♦✄☠⬘ ❐♦⚖⌧🕓⓿☒✄ ✌⬘⬛▫☒⬈ 📖⬆Ⅱ⌧⬘●✍
❐♦⬗⌧➔⌧⬂• ⬅♦❹⬀❆⬧&⬋☺⌧✍ ⬅♦❷⬀✍⌧✡⬘
❐♦○⬘⬈⬁❷ॐ✄ ⬂⊙♦⬂⬈➔❐❻✡✄ ﴾ [الفرقان: 53] بظاهرة التوتر

الحبيب، مجدي عبد الكريم، اتجاهات حديثة في تعليم التفكير (إستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة). القاهرة، دار الفكر العربي، ط1، 1423هـ - 2003م، ص 196.

انظر أمثلة: أبو زهرة، محمد، المعجزة الكبرى القرآن، د. م، دار الفكر العربي، د. ت، ص 350-357، الميداني، عبد الرحمن، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، بيروت، دمـشق، دار القلم، ط2، 1986م، ص 131-133.

انظر: المطعني، عبد العظيم، التفسير البلاغي للاستفهام في القرآن، القاهرة، مكتبـة وهبـة، ط1، 1999م، ص 6.

السطحي، ذلك أن الماء العذب والماء المالح في كل منهما انكماش وتجاذب يحدث توتراً في سطح كل منهما؛ الأمر الذي يكون طبقة شفافة فاصلة بين الكتلتين لا يمكن رؤيتها، وبذلك لا تبغي إحداهما على الأخرى بالاختلاط، فكأن بينهما حاجزاً.

وكذلك ربط قوله تعالى: ﴿ ❒◆🕮❒☼❽♦✆✍☪◆✍ ✂✍💻✍♦◘⑨✍③⑨⏶ ▫✍⑩❍✍ 📪♦🕯▫□✍ ⅄☒⑨✍③⑨✍ ❒◆👌♦✡□🕓🪟✍➚← ✆✍🖬☪□✍□➪ ﴾ [الحديد: 35] بما توصل إليه العلم الحديث، فمن صور قوة هذا المعدن أنه يمثل أقوى رابطة نووية ممكنة على وجه الأرض، وأن الاندماج النووي الذي تجتمع عليه عناصره، تتولد عنه أكبر طاقة يمكن أن تعرفها البشرية أكثر بكثير من الطاقة التي تنتج عن التحام الهيدروجين كما هو معروف في الطاقة الشمسية والطاقة الهيدروجينية، وأما عن منافع الحديد فإنها لا تعد ولا تحصى حيث أنه يدخل في جميع الصناعات المهمة كصناعة الآلات والسفن والسيارات والمباني... الخ[1].

بالإضافة إلى دراسة أنواع الإعجاز الأخرى، مما يفتح آفاق التفكير الإبداعي أمام هذا العقل، ويحرره من التفكير النمطي التقليدي، ويحفزه على الابتكار والإنتاج، وفي هذا دعوة لانطلاق العقل وتفعيل قدرته على التعليل والربط والتحليل، وعدم الاكتفاء بالنظر إلى السطحية للظواهر المختلفة، مما ينسحب على نمط التفكير بشكل عام عند المتعلم، ويلازمه طوال حياته.

ويمكن عند دراسة الفقه عرض الآراء الفقهية وأدلة كل فريق وحججه ليتناسب ومستوى المرحلة التدريسية، وعند تدريس موضوع الأخلاق فلا ضرورة لتدريسه على صورة أوامر ونواهٍ مجردة، بل يمكن عرضها بطريقة مشكلة أو إشكاليات، مع ربطها بصور تطبيقية من سيرة النبي ﷺ والسلف الصالح، وعند تدريس علم الحديث يمكن عرض أحكام العلماء على الحديث ومصطلحاتهم الدقيقة ومراتب الحديث، كما ويمكن عند عرض مسألة أن نقدم لها عدة أدلة من المصادر المتعارف عليها في أصول الفقه.

وتؤكد الباحثة على أن تعليم مهارات التفكير لا يتحقق بمجرد إضافة بعض المعلومات والحقائق والمعارف، بل لا بد من تركيزه على كيفية تعلم الطالب وإكسابه مهارات التفكير لتتحول وظيفة المناهج من مجرد تكريس لعملية الحفظ والتخزين إلى تكريس مهارات التفكير بكافة مستوياتها، ومن هنا فلا بد من إدخال الأنشطة كجزء أساسي في مناهج التربية

---

1 انظر: عصام الدين، محمد عماد، تنمية التفكير الإبداعي في ظلال تـدريس العلـوم مـن منظـور إسلامي، مجلة التربية القطرية، الدوحة، المجلد 144، ع 32، 2003م، ص 295-296.

الإسلامية، بحيث تثير تساؤلات واستفسارات تحتمل إجابات متنوعة، وتثري المنهاج التدريسي وتأخذ بعين الاعتبار توجهات الطلبة وآراءهم الشخصية، وتدفعهم إلى تنمية اتجاهات مرغوبة، وتستثير تفكيرهم، وتدفعهم إلى البحث والتقصي والربط والاستنتاج والمقارنة، والاعتماد على مصادر أخرى غير المنهاج المقرر. وكذلك التقويم الختامي لا بد من تركيزه على إثارة مستويات التفكير العليا، وعدم اقتصاره على الجانب المعرفي التذكري فقط.

2. صياغة وتوجيه السؤال

من الضرورة أن تتوفر لدى المعلم والمتعلم مهارة صياغة السؤال وحسن توجيهه، ولأهمية السؤال فقد وجه الله تعالى إليه في قوله: ﴿ ▫♦❍⬄★♦🖬➔❑☑✂☎
📖❑♎⬀✍• ✂✍✍✎🔔♏✍✍⬂❷🗷 ♌♈♌ ✍↗✡✌⬅⚐⬄ ♦♦
✍♦➔⬀☺♦✌⬅❑♌♦ ﴾ [النحل: 43].

ولقد احتل السؤال مكانة متميزة عند علماء المسلمين، فهو مفتاح العلم، فيقول ابن قيم الجوزية للعلم ست مراتب أولها: حسن السؤال، الثانية: حسن الإنصات والاستماع، الثالثة: حسن الفهم، الرابعة: الحفظ، الخامسة: التعليم، السادسة هو ثمرته: وهي العمل به ومراعاة حدوده"[1].

ومن أهم سمات مهارة صياغة السؤال ما ذكره الخطيب البغدادي[2] "وينبغي أن يوجز السائل في سؤاله، ويحرر كلامه. ويقلل ألفاظه، ويجمع معاني مسألته، فإن ذلك يدل على حسن معرفته". الأمر الذي يشير إلى مميزات السؤال الجيد، وقد اهتم المعلمون بتوجيه الأسئلة للتأكد من الفهم، فيقول ابن جماعة[3]: "إذا فرغ الشيخ من شرح درس، فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة، يتحقق بها فهمهم وضبطهم" وتتطلب هذه المهارة من المعلم أن يكون سؤاله موجزاً، ذلك أن الإيجاز يؤدي إلى دقة السؤال وصدقه، وتقتضي أن يكون التعبير واضحاً وجيداً حتى يكون مفهوماً، كما تقتضي أن تكون ألفاظ السؤال محددة، حتى لا تشمل أكثر من مطلوب؛ لأن تعدد الألفاظ تؤدي إلى تشتيت فكرة السؤال، وعدم

---

1 ابن قيم الجوزية، جامع الآداب، توثيق وتخريج: يسري السيد محمد، المنصورة، دار الوفـاء، ط1، 1423هـ - 2002م، ج1/ 275.

2 الفقيه والمتفقه، بيروت، دار الكتب العلمية، ط2، 1400هـ - 1980م، ج2/ 33.

3 ابن جماعة، بدر الدين، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1934، ص 54.

وضوح المطلوب منه، كما تقتضي أن يكون السؤال مركزاً بحيث يبتعد عن الموضوعات الهامشية، والتي لا تمثل أهمية للمتعلم[1].

وتشير الدراسات أن الأسئلة التي تستخدم أثناء الموقف التعليمي تؤثر بشكل مباشر في تنمية مهارات التفكير، حيث أثبتت ارتباطاً تاماً تقريباً بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات الطلبة، وبين أنواع الأسئلة التي يوجهها المعلم، منها دراسة نيكول التي أجرتها عام (1996) حول تنمية أساليب التفكير الناقد، فأكدت دور المعلمين في تنمية التفكير من خلال توجيه الأسئلة المناسبة[2].

كما أن المقياس الحقيقي لفاعلية السؤال هو ما يثيره من استجابات، ومع ذلك فقد يكون السؤال جيداً في صياغته، ويمكن أن يثير تفكيراً على مستويات عليا، ولكنه لا يضمن أن تكون إجابات الطلبة على المستوى المطلوب، خاصة إذا كانوا قد تعودوا على الإجابات القصيرة المختصرة، لذا لا بد من استخدام إستراتيجيات معينة في توجيه الأسئلة، بحيث تؤدي إلى أنماط استجابة ملائمة من جانب المتعلمين[3].

وهذا ما أكده عدد من الباحثين حيث لا بد من تنظيم عملية التدريس عن طريق طرح أسئلة تثير تفكير الطلاب بعمق، ويمكن أن تصمم هذه الأسئلة بناء على اهتمامات الطلبة الأصلية، وطبيعة المادة الدراسية أو الموضوع المطروح، وينبغي أن تستحث الطلاب على التفاعل مع وجهات النظر الأخرى، خاصة عندما يكون السؤال غير مقيد بإجابة صحيحة واحدة فقط[4].

وينبغي التنبه أنه عند وضع أسئلة في المستويات العليا من التفكير، يجب أن يدرك المعلم أن هناك نقاطاً عدة يمكن أن يخطئ عندها التلميذ في عملية التفكير، فقد يخطئ الطالب في الإجابة عن سؤال تطبيق نتيجة عجزه عن تذكر المعلومات الضرورية، لذا يمكن تحقيق

---

1 المالكي، عبد الرحمن بن عبد الله، مهارات التربية الإسلامية، سلسلة كتاب الأمة، الدوحـة، ع106، س 25، ربيع الأول 1426، آيار 2005م، ص 85.

2 حبيب، اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، ص 257.

3 عبد الحميد، جابر وآخرون، مهارات التدريس، ص 207.

4 كييف وويلبرج، التدريس من أجل مهارات التفكير، ص 173.

ذلك بأن يزود المعلم طلبته بالمعلومات اللازمة فيسمح لهم بالاستعانة بالمذكرات والكتب، ولا سيما حين يرغب المعلم في تقليل التأكيد على جوانب التذكر[1].

وهناك مجموعة من إستراتيجيات توجيه الأسئلة التي تحقق تفكيراً أفضل. ومنها[2]:

- طرح أسئلة أقل، وفترات انتظار أطول.
- توجيه الأسئلة إلى المجموعة ككل، بحيث يفكروا جميعاً في الإجابة، فيتولد شعور عند الطلبة بتوقع المشاركة في أي وقت.
- توزيع أفضل للأسئلة، فليس من السائغ استحواذ عدد قليل من الطلبة على الأسئلة.
- توجيه أسئلة تتحدى تفكير الطلبة، أو تطور مهمات على درجة من التحدي، تناسب قدرات الطلاب واستعداداتهم.
- استخدام تلميحات إضافية، أو أسئلة مصوغة بطريقة أخرى، كي تساعد الطالب في تصحيح إجابته أو توضيحها، إذ أن تقبل جميع إجابات التلاميذ بصرف النظر عن جودتها، يعوق تنمية مهارات التفكير المناسبة.

وتستخلص الباحثة مما سبق ما يلي:

- ان إستراتيجية توجيه الأسئلة تنمي مهارة التفكير لدى الطلبة.
- الاهتمام بالصياغة اللغوية والواضحة للسؤال.
- تقاس فاعلية السؤال بمدى تحقيقه الأهداف المخطط لها.
- الاهتمام بصياغة الأسئلة التي تثير استجابات متعددة تحتمل الصحة، ولا تتطلب إجابة صحيحة واحدة فقط.
- الاهتمام بعامل الوقت عند توجيه الأسئلة، من حيث الزمن المخصص للموقف التعليمي، وإتاحة فرصة مناسبة للتفكير بعد طرح السؤال.

---

1 مرعي، توفيق وآخرون، علم النفس التربوي، عمان، وزارة التربية والتعليم وشئون الـشباب، ط1، 1405هـ - 1985م، ص 48-49.

وانظر عبد الحميد، جابر وآخرون، مهارات التدريس، ص 191-192.

2 كييف وويلبرج، التدريس من أجل مهارات التفكير، ص 74-79، وانظر، جروان، فتحـي، تعلـيم التفكير، ص 7-8.

- عدم تعيين طالب ليجيب عن سؤال معين قبل طرحه، لإتاحة فرصة التفكير للجميع.
- أهمية تعزيز الإجابات بشكل يراعي الفروق الفردية، ويعزز مشاركة أفضل.
- استخدام أسئلة إيحائية أو تلميحية، عند خروج استجابات الطلبة عن المسار المخطط له.

3. المعلم الكفء

ترى الباحثة أن لتنظيم المحتوى وطريقة عرضه أثراً في تنمية طرق التفكير، ولكن الأثر الأكبر في تعليم التفكير يرجع إلى معلم كفء، قادر على إدارة الموقف التعليمي بفاعلية، واختيار الطرق المناسبة لمستوى طلبته وقدراتهم، وكل هذا يحتاج إلى إعداد مناسب وتدريب للمعلم قبل وأثناء الخدمة، ومع ذلك فإننا ما زلنا نتساءل عن مدى جدوى تلك الدورات التدريبية، إذ إن هناك عدة عوامل تؤثر في نتائجها، وترفع من كفايتها، ومنها:

- من الذي يقوم بالتدريب؟
- ما مدى أثرها في تحقيق أهدافها العملية ونقل هذا الأثر إلى غرفة الصف؟
- ما مدى قناعة المعلم بأهمية تعليم مهارة التفكير، وحماسه لذلك، وتطبيقه بالفعل؟

لذا فإن هناك مجموعة من الخصائص التي ينبغي توافرها في المعلم المؤهل لتعليم مهارات التفكير وأهمها[1]:

- يخطط للموقف التعليمي الذي يسعى من خلاله إلى تنمية التفكير، قبل الشروع في الموقف التعليمي، فيجعل أهدافه متنوعة في مجالاتها وفي مستوياتها، مستخدماً الوسائل التعليمية المناسبة.
- يهيئ جواً تعليمياً مناسباً، يفسح فيه المجال لحرية السؤال والمناقشة، والتفكير المتزن المبني على قواعد علمية سليمة.
- يتبنى نظرة إيجابية نحو المتعلم، وقدرته على التفكير، وإفادته من التدريب.

---

1 انظر: يالجن، مقداد والقاضي، يوسف، علم النفس التربوي في الإسلام، الرياض، دار عالم الكتـب، ط2، 1418هـ - 1997م، ص 151- 152، جروان، فتحي، تعليم التفكير، ص10. قطـامي، تعلـيم التفكير للمرحلة الأساسية، ص 252- 254، حسان، محمد حسان وآخرون، أصـول التربيـة، 228- 242، خوالدة، ناصر وعيد، يحيى، مراعاة مبادئ الفروق الفردية في التربية الإسلامية، ص 117.

- يظهر ميلاً إيجابياً وحماسياً للمواقف التي تثير التساؤل والتفكير، وتحترم الرأي الآخر، ويتقبل النقد.
- يؤمن بأن التفكير مهارة تتقوى وتزداد بالتدريب المنظم.
- يحترم تفكير الطلبة، مراعياً المرحلة النمائية التي يمرون بها.
- يتوقع نتاجات مختلفة من صور التفكير، عندما يتفاعل الطلبة مع المواقف المختلفة.
- يستخدم اللغة بشكل دقيق، لأن اللغة أداة التفكير والتعبير عنه، وينقّي لغة المتعلمين من أساليب التوكيد والمبالغة، واستعمال أفعل التفضيل أو الألفاظ الخارجة عن الموضوع، وهذا لا يتأتي إلا بإحلال الحوار محل التلقين، واعتماد العمل الجماعي إلى جانب التعلم الذاتي.

آثار تعليم مهارة التفكير

يشير دي بونو[1] في دراسته حول التفكير، أن المعلمين الذين قاموا بمحاولات لتعليم مهارات التفكير، لاحظوا التغيرات الآتية عند طلبتهم:

- مزيداً من الإصغاء للآخرين.
- تمركزاً أقل حول الذات.
- استخدام التفكير للاستكشاف، بدلاً من استخدامه لتدعيم وجهة نظر معينة أو للدفاع عنها.
- استخفافاً أقل بآراء الآخرين، وتسامحاً أكثر إزاء وجهات النظر الأخرى.
- استخدام أشكال من التفكير غير تلك التي تتّسم بالنقد المحض.
- معرفة ما ينبغي عمله، بدلاً من انتظار تلقّي فكرة من الأفكار.
- ابتعاداً أقل عن صلب الموضوع.
- مزيداً من الرغبة في التفكير في الموضوعات الجديدة، بدلاً من رفضها أو نبذها على اعتبار أنها سخيفة، أو غير ذات صلة بالموضوع.
- مزيداً من الثقة بالنفس وبالآراء التي يطرحها.

---

[1] تعليم التفكير، ص 60-61.

ومما سبق نستنتج الباحثة أن هناك جدوى حقيقية، وفوائد عملية لتدريس مهارات التفكير، ولا نترك هذا الأمر لعوامل النضج الجسدي أو لعامل الزمن، فالتفكير مهارة كغيرها من المهارات تحتاج إلى المران والممارسة والتدرب، لتتحول إلى ملكة حقيقية، تُوظّف التوظيف الأمثل، ومن هنا لا بد من إدخال مهارات التفكير في محتوى كتب التربية الإسلامية ولا سيما من خلال الأنشطة البنائية وطرائق التقويم الختامية، بحيث يستطيع الطالب توظيف تلك المهارات في حياته اليومية، لننشئ جيلاً مفكراً قادراً على التفكير بالمستويات المختلفة في ظل المستجدات الراهنة.

سابعاً: التفكير الإبداعي

الإبداع شكل راقٍ للنشاط الإنساني، وقد أصبح مشكلة من مشكلات البحث العلمي في عدد كبير من الدول، فبعد أن حلّت الآلة في إطار الثورة التقنية العلمية المعاصرة، وتكونت ظاهرة النشاط العقلي الذي يعيد العمل آلياً وروتينياً، ازداد الطلب أكثر فأكثر على النشاط الإبداعي، فالتقدم العلمي لا يمكن تحقيقه بدون تطوير القدرات المبدعة عند الإنسان، وهذا التطوير من مهمات العلوم الإنسانية عامة، وعلم النفس في دراسة الإبداع خاصة، وقد أشار (جيلفورد) في دراسة له إلى الحاجة الكبيرة لكوادر تملك المواهب المبدعة، بتأكيده على القيمة الاقتصادية الضخمة للأفكار الجديدة، وعلى ضرورة تمييز أولئك الذين تكمن فيهم القدرة على الإبداع والاختراع، وفي الوقت نفسه فإن علم النفس والعلوم الإنسانية أصبحت تهتم بهذه الظاهرة، لا على المستوى النظري المنهجي فحسب، بل على مستوى تطبيقي عملي أيضاً[1].

وترى الباحثة أن ازدياد الاهتمام بالإبداع في ظل التغيرات الحالية، يعود إلى تغير كثير من المعايير والمواصفات، حيث أصبحت تقاس فعالية الكفايات بمقدار ما تُقدمه من أفكار مبدعة، وبالقدرة على توظيف هذه الأفكار والمعلومات توظيفاً فعالاً منتجاً، فتحول الاستثمار من استثمار أموال إلى استثمار عقول، ومن هنا أخذ هذا المفهوم في الاتساع لينتقل من مجرد الإبداع في العلوم التطبيقية إلى عالم الاقتصاد والتجارة والقيادة والإدارة، والمتتبع لوسائل الإعلام المختلفة يجد تلك النقلة النوعية في مجال الإبداع، فنجد جلّ برامج الإبداع حول القائد المبدع، والإداري المبدع، والمعلم المبدع، وانتشرت برامج التدريب على هذه الفعاليات بشكل ملحوظ، وأصبح ينتسب إليها أفراد ينتمون إلى تخصصات ووظائف مختلفة.

---

1 انظر: روشكا، الكسندرو، الإبداع العام والخاص، ترجمة: غسان أبو فخرو، الكويت، 1410هـ - 1989م، ص13-14.

ومن هنا بدأ الاهتمام بموضوع الإبداع في ميدان التربية والتعليم، باعتباره الطريق إلى تحقيق الإبداع في ميادين الحياة كلّها.

1. مفهوم الإبداع لغة

أبدع الشيء يبدعه وابتدعه أنشأه أولاً، وأنشأه على غير مثال سابق وبَدع بَداعةً وبدوعاً، صار غاية في صفته خيراً كان أو شراً فهو بديع، والبِدْع: الأمر الذي يفعل أولاً، وفي التنزيل ﴿ 🕭➔✍⇗ ♦✍☞ 🖎⇗☪☀💣➔ 🖃🙂⑨⇳⇲✡🕭 ✍♓🙂♊⌘ ✂☞✍⑥❷⑨ᘛ←✍⇗✍ ﴾ [الأحقاف: 9] والبِدع: الغاية في كل شيء. والبديع: ما بلغ الغاية في بابه[1].

وفي التنزيل ﴿ 🖃♦⑨🙂③➚← ✂☞✍⑥○○☺⊠🕔❑♦🕔✞⮵ ❑♦✂☞✍❀☞❻⇗⋎⮲ ﴾ [البقرة: 117] أي خالقهما على غير مثال سبق.

ومن التعريف اللغوي نستنتج ما يلي:

1. الإبداع يتضمن معنى الجدة والسبق.
2. الإبداع فيه معنى الابتعاد عن تقليد الآخرين.
3. أن هناك نتاجاً متميزاً جديداً لعملية الإبداع.

2. الإبداع اصطلاحاً

اختلفت رؤى الباحثين في تعريف الإبداع، فبعضهم يرى في الإبداع مظهراً من مظاهر خصوبة التفكير وسيولته، فعقل المبدع -في نظرهم- لا يتوقف عن الإنتاج لفيض غزير من الصور الإبداعية، وبعضهم الآخر يرى أن قيمة العمل الإبداعي تكمن في قيمة هذا العمل بالنسبة للمبدع، وبالنسبة لأعمال الآخرين.

وقد وضع رودز شعاراً جمع به المناحي المختلفة لتعريفات الإبداع، أسماه الفئات الأربعة للإبداع فالفئة الأولى من التعريفات ركزت على العملية الإبداعية، واهتمت بالكيفية التي يمر بها أو التي بها يبدع عمله، والفئة الثانية: ركزت على الإنتاج الإبداعي، مؤكدة على أن الإبداع هو ظهور إنتاج جديد، نابع من تفاعل بين الفرد ومادة الخبرة، ومن هنا تتحول الإبداعية إلى مواصفات للمنتَج (منتجات مادية محسوسة أو معنوية فكرية)، والفئة

---

1 ابن منظور، لسان العرب، ج8/ ص 6، مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج1/ ص 45.

الثالثة: ركزت على السمات الشخصية للمبدعين، ويعني ذلك أنها مجموعة من العوامل النفسية الموجودة داخل الفرد المبدع، والتي تعطيه القدرة الكافية لإنتاج أعمال إبداعية، وهذه المجموعة تشمل القدرات والمعارف والمهارات، والدوافع والاتجاهات والقيم، وبعض الصفات الشخصية، ووجود هذه الطاقات الإبداعية داخل الفرد شرط ضروري ولكنه غير كافٍ. أما الفئة الرابعة: فقد ركزت على العوامل والظروف البيئية والتي تساعد على نمو الإبداع، سواء أكانت مادية أو بشرية[1].

لذا يرى أعلام الباحثين في هذا المجال أن الإبداع ظاهرة متعددة الوجوه، أكثر من اعتبارها مفهوماً نظرياً.

لذا عرف هاريس الإبداع من ثلاثة جوانب[2]:

1. الإبداع كقدرة: بأنه القدرة على تصور واختراع شيء جديد، أو توليد أفكار جديدة، عن طريق مزج وتغيير أو إعادة تطبيق الأفكار الموجودة.
2. الإبداع كاتجاه: وتتمثل بالقدرة على تقبل التغيير والتجديد، والاستعداد للتلاعب بالأفكار والإمكانات، والمرونة في النظرة إلى الأشياء، إضافة إلى الاستمتاع بكل ما هو جديد، مع البحث عن طرق لتحسينه.
3. الإبداع كعملية: ويكون الإبداع كعملية من خلال عمل الأشخاص المبدعين بجد وعناء، من أجل تحسين أفكارهم وحلولهم باستمرار، وذلك عن طريق عمل تغيرات تدريجية، وتحسينات على أعمالهم.

ومن هنا كان الاختلاف في تعريفات الإبداع، بحسب الزاوية التي نُظر إليها في الإبداع. ومن هذه التعريفات:

---

[1] انظر: روشكا، الإبداع العام والخاص، 18-19، العتوم، عدنان وآخرون، علم النفس التربوي، ص 222، كروبلي، آرثر، الإبداع في التربية والتعليم، ترجمة: إبراهيم الحارثي ومحمد مقبل، الرياض، مكتبة الشقري، ط1، 1422هـ - 2002م، ص 11-12. فتح الله، مندور عبد السلام، إستراتيجية مقترحة لتنمية الإبداع التكنولوجي لدى التلاميذ الموهوبين بالتعليم الأساسي، مجلة التربية القطريـة، الدوحة، ع145، س 32، يونيو 2003م، ص 254، أبو سماحة، كمال كامل، الإبداع والتطوير مفـاهيم أساسية، مجلة التربية القطرية، الدوحة، ع127، س 27، ديسمبر 1998م، ص 189-190.

[2] العتوم، عدنان وآخرون، علم النفس التربوي (النظريـة والتطبيـق)، عمـان، ار المـسيرة، ط1، 1426هـ-2005م، ص 222.

- "الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية، التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل، وذي قيمة من قبل الفرد أو الجماعة"[1].

- المبدع هو ذلك الشخص القادر على إدراك الروابط الخفية بين الأشياء، أما العملية الإبداعية فهي: مظهر من مظاهر التعبير عن السيولة والخصوبة الفكرية[2].

- "عملية إدراك الثغرات في المعلومات، والبحث عن دلائل الموقف، ووضع الفروض حول هذه الدلائل، ثم اختبار صحتها، والربط بين النتائج"[3].

- "التفكير الذي نصل به إلى أفكار ونتائج جديدة لم يسبقنا إليها أحد، يتوصل إليها المبدع بتفكير مستقل"[4].

- "قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي والطرق التقليدية في التفكير، من إنتاج أصيل وجديد أو غير شائع، يمكن تنفيذه أو تحقيقه"[5].

- أن توجد شيئاً مألوفاً من شيء غير مألوف، وأن تحول المألوف إلى شيء غير مألوف[6].

- "طريقة خاصة في التفكير، تعتمد على سبر غور الأشياء واستخراج جميع الاحتمالات، في مقابل الطريقة التي تعتمد على أن هناك إجابة واحدة صحيحة، يوجه التفكير للوصول إليها، وهي عادة تتطلب الاختيار من عدة بدائل"[7].

- "أي فكرة جديدة أو أسلوب أو مفهوم أو نمط جديد، يتم التوصل إليه ثم استخدامه في الحياة"[8].

---

1 روشكا، الإبداع العام والخاص، ص 19.

2 إبراهيم، عبد الستار، آفاق جديدة في دراسة الإبداع، الكويت، وكالة المطبوعات، د. ت، ص 17، 19.

3 السامرائي، هاشم وآخرون، طرائق التدريس العامـة وتنميـة التفكيـر، إربـد، دار الأمـل، ط1، 1414هـ - 1994م، ص 182.

4 عدس، المدرسة وتعليم التفكير، ص 33.

5 أبو سماحة، الإبداع والتطوير مفاهيم أساسية، ص 190.

6 قطامي، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ص 51.

7 عويس، عفاف أحمد، سيكولوجية الإبداع عند الأطفـال، عمـان، دار الفكـر، ط1، 1424هـ - 2003م، ص13.

8 عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح، الابتكار وتنميته لدى الأطفال، القاهرة، مكتبة الدار العربية، ط1، 1424هـ - 2003م، ص 17.

- "التعبير عن القدرة على إيجاد علاقات بين أشياء، لم يسبق أن قيل أن بينها علاقات[1].

وقد ربط البعض الإبداع ربطاً مباشراً بحل المشكلات، ومن هؤلاء جيلفورد حيث يرى أن عملية الإبداع تمر بأربع مراحل هي:

1. إدراك المشكلة.
2. إنتاج تنوع كبير من الأفكار ذات العلاقة (تفكير متشعب).
3. تقويم احتمالات الحل التي تم التوصل إليها.
4. الوصول إلى استنتاج ملائم يؤدي إلى حل المشكلة.

ومن هنا عرف الإبداع بأنه شكل خاص من أشكال حل المشكلة، ويشير كثير من العلماء إلى أن الإبداع هو: "إدراك المشكلة" أو "إيجاد المشكلة" أو "تعريف المشكلة" ويرون أن هذه العمليات هي العناصر الرئيسة للإبداع[2].

أما تعريف الإبداع بأنه تفكير يتضمن توليد وتعديل الأفكار، بهدف التوصل إلى نواتج تتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة والإفاضة والحساسية للمشكلات، ويعتمد على الخبرة المعرفية السابقة للفرد، وعلى قدرته على عدم التقيد بحدود قواعد المنطق، وكما هو بديهي ومتوقع من قبل الناس[3].

فيستند هذا التعريف إلى التحليل العاملي الذي مكّن جيلفورد من اكتشاف أن هناك عوامل أو شروط أساسية للقدرة الإبداعية، وبدونها لا نستطيع أن نتحدث عن وجود إبداع، وهي[4]:

---

1 السويدان، طارق والعدلوني، محمد، مبادئ الإبداع، الكويت، الإبداع الخليجي، الريـاض، قرطبـة للنشر والتوزيع، ط3، 1425هـ - 2004م، ص 16-18.

2 انظر: كروبلي، الإبداع في التربية والتعليم، ص 59-62، الميلادي، عبد المنعم، تنميـة القـدرات الإبداعية عند الطفل، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، 2004م، ص65.

3 العتوم وآخرون، علم النفس التربوي، ص 209.

4 روشكا، الإبداع العام والخاص، 62، إبراهيم، آفاق جديدة في دراسة الإبداع، ص 2-26، عبـادة، أحمد، التفكير الإبتكاري المعوقات والميسرات، البحرين، دار الحكمة، ط1، 1414هـ - 1993م، ص 71، 93، عويس، سيكولوجية الإبداع، ص 14-15، السويدان والعدلوني، مبادئ الإبداع، ص 57-60، العتوم وآخرون، علم النفس التربوي، 223.

1. الطلاقة: ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية في وحدة زمنية، وسهولة توليدها، ولها مقاييس مختلفة.
2. المرونة: ويقصد بها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، ولها مظهران:

أ. المرونة التلقائية: أي قدرة الفرد على أن يعطي تلقائياً عدداً من الاستجابات تنتمي إلى فئة أو مظهر واحد.

ب. المرونة التكيفية: وتتعلق بالقدرة على التكيف لمواجهة موقف أو مشكلة معينة.

3. الأصالة: أي القدرة على إنتاج أفكار وأشكال جديدة متميزة فريدة وملائمة، أو إنتاج ما هو غير مألوف.
4. الحساسية للمشكلات: وهي القدرة على إدراك الثغرات وأوجه النقص والقصور والعيوب.

وهناك دراسات مصرية تمكنت من إضافة بعد آخر وهو: مواصلة الاتجاه، ويشير هذا البعد إلى خاصية تميز سلوك المبدع، وهو يؤدي عمله بما يمكنه من مواصلة العمل والتقييم والمجاهدة لتحقيق هدفه على الرغم مما يصادف من معيقات وعقبات ومتاعب، باعتبار هذا البعد ينضوي على خصائص وجدانية وجمالية وذهنية وبدنية. فالقدرة على مواصلة الاتجاه، تُعد من القدرات الأساسية التي تسهم في تشكيل أداء المبدع عمله[1].

3. الصفات المفتاحية الثلاثة للإبداع

استعمل مصطلح الإبداع بمعايير واسعة وميادين متعددة – كما رأينا-، ولكن من الممكن تبين المعنى المحوري للإبداع، وبخاصة عندما يكون المجال متعلقاً بالتربية وعلم النفس، ويتصف المعنى المحوري له بثلاث صفات أساسية هي:

1. الحداثة أو الجدة: فالمنتج الإبداعي أو القدرة الإبداعية شيء يختلف عن المألوف.
2. الفاعلية: فالمنتج الإبداعي بصرف النظر عن نوعه، يحقق هدفاً على أرض الواقع، وقد يكون هذا الهدف جمالياً أو فنياً أو ذوقياً أو روحياً أو مادياً.

---

1 حنورة، مصري عبد الحميد، الإبداع وتنميته من منظور تكاملي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط3، 2003م، ص 27-28.

3. الأخلاقية: الإبداع ينبغي أن يلتزم بالقواعد الخلقية، فلا يستخدم مصطلح الإبداع أو الإبداعية لوصف السلوك الهدام أو الأناني أو الجرائم، أو إثارة الشغب أو الحروب وما شابه ذلك، أي أنه لا إبداع في الشر[1].

وترى الباحثة أن قوله ﷺ: (من سن في الإسلام سنة حسنة فله أجرها وأجر من عمل بها من بعده، من غير أن ينقص من أجورهم شيء، ومن سن في الإسلام سنّة سيئة كان عليه وزرها، ووزر من عمل بها من بعده من غير أن ينتقص من أوزارهم شيء)[2].

قد يشير إلى تلك الصفات المفتاحية لعملية الإبداع، فمن سن في الإسلام سنة حسنة "فيه الحث على الابتداء بالخيرات، وسن السنن الحسنات، والتحذير من اختراع الأباطيل المستقبحات"[3]، فمن أحيا سنة مهجورة وبادر إلى القيام بها فهو مبدع، لأنه أتى بجديد جعلت منه العادات ومرور الأزمنة الطويلة على هجرانه نسياً منسياً، فمن استأنف العمل به فهو مبدع من هذه الناحية، لا من ناحية إيجاده.

فهنا نجد تشجيع الإسلام على الإبداع مع الالتزام بشروط الأخلاق في الإسلام، بالإضافة إلى فاعلية هذا المنتج وهدفيته في الواقع، بحيث يؤثر في الناس إيجاباً لا سلباً، ويضيف الإسلام معنى آخر وهو الأجر والثواب على الإبداع، مما يحفز الطاقات على شحذ هممها، وبذل كل ما في وسعها لابتكار كل ما هو نافع وجديد وبما يعود بالخير على الفرد والمجتمع.

4. مراتب الإبداع

قسم تايلور[4] الإبداع إلى خمس مراتب هي:

1. الإبداع التعبيري: وتعني تطوير فكرة أو نواتج فريدة بغض النظر عن نوعيتها أو جودتها، ومثال ذلك: الرسوم العفوية للأطفال.
2. الإبداع المنتج: وتعني البراعة في التوصل إلى نواتج فريدة، دونما شواهد قوية على العفوية المعبرة عن هذه النواتج، مثال ذلك: تطوير مقالة دينية أو قصيدة شعرية.

---

1 كروبلي، الإبداع في التربية والتعليم، ص 11.

2 مسلم، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار إحياء التـراث العربـي، د. ت، كتاب الزكاة، باب الحث على الصدقة، ج2/ ص 705.

3 النووي، صحيح مسلم بشرح النووي، ج7/ 104.

4 أبو سماحة، الإبداع والتطوير مفاهيم أساسية، 190-191، سويدان والعدلوني، مبادئ الإبـداع، ص 29-33، خوالدة وعيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية، ص 112.

3. الإبداع الابتكاري: البراعة في استخدام المواد لتطوير استعمالات جديدة لها، دون أن تمثل إسهاماً جوهرياً في تقديم أفكار جديدة، أو معارف أساسية. مثال ذلك: توظيف مجسم الكعبة في تحديد القبلة، وبدء الدعوة الإسلامية، ودار الأرقم، وطواف الحج والعمرة وغيرها.
4. الإبداع التجديدي: ويقصد به القدرة على اختراق قواعد ومبادئ، أو مدارس فكرية ثابتة، وتقديم منطلقات وأفكار جديدة، مثل إضافات المسلمين في علم المثلثات، والصفر إلى الأعداد.
5. الإبداع التخيلي: وهو أعلى مستويات الإبداع وأندرها، ويتحقق عند الوصول إلى مبدأ أو نظرية ، أو افتراض جديد كلياً، مما يؤدي إلى ظهور مدارس وآفاق بحثية جديدة.

5. تربية الإبداع في المدرسة

هل يمكن تربية الإبداع؟ الجواب على هذا يتطلب معرفة ما إذا كانت القدرة الإبداعية وراثية أو مكتسبة؟

يشير اريكسون وسميث إلى صفات المبدعين الوراثية والمكتسبة، فهناك صفات تكتسب من الخبرات التي يمر بها الشخص، ومن الممكن أن يدرب الشخص عليها، ومن أمثلتها المعلومات والاستراتيجيات المعرفية، وهذا ما يفتح المجال لدور التربية والتعليم في تنمية الإبداع[1].

فكل فرد لديه القدرة على الابتكار، ولكن هذه القدرة يتوقف ظهورها وتطورها على مدى خبرة الفرد واتساع دائرة أفكاره وخياله، فالابتكار ما هو إلا طريق من طرق تعبير الأفراد عن أنفسهم، عندما تطلق وتُحرر قدراتهم[2].

ويؤكد معظم الباحثين في الإبداع بأن الإبداع يعلم، ويمكن تأسيسه منذ الطفولة المبكرة، فمن الممكن تنمية الميول والقدرات الإبداعية لدى الفرد، حيث يمكن للمدرسة أن تنمي الإبداع بوسائل مختلفة[3].

---

1 كروبلي، الإبداع في التربية والتعليم، 122.

2 عبد الكافي، الإبتكار وتنميته لدى الأطفال، ص 23.

3 وهبة، مراد وأبو سنة، منى (محرران)، منفستو الإبداع في التعليم، القاهرة، دار قباء، 2003م، ص 156-158.

وتشير الدراسات العديدة أن هناك ثمة علاقة بين الذكاء والإبداع، ولا يشترط لحدوث الإبداع مستوى مرتفع من الذكاء، لكن يلزم للإبداع حداً أدنى للذكاء في المتوسط، ولكن لا يوجد ارتباط بين الذكاء والإبداعية في مستويات الذكاء العليا. لذا فمن الممكن بشيء من التدريب والمران أن يصبح الفرد مبدعاً، حتى ولو لم يتّسم بمستوى ذكاء مرتفع[1].

وترى الباحثة أنه بالنظر إلى الإبداع كعملية تفاعلية بين الخصائص الذاتية للفرد، والظروف البيئية فمعنى ذلك إمكانية تربية الإبداع، ويمكن أن يشكل ذلك ميداناً خصباً للتربية والتعليم لإيجاد مخرجات مبدعة، "فأي فرد يمكن أن يصبح فعالاً مبدعاً، إذا ما تم تشجيعه على تعلّم طرائق التفكير، والوسائل العقلية المرنة العملية، ومثل هذا الأمر في متناول أغلبية كوادرنا التعليمية الذين يمكن أن يعملوا كثيراً من أجل الإبداع"[2].

كما ويمكن لأي مادة تعليمية أن تربي الإبداع، ولا يقتصر ذلك على العلوم التطبيقية، فالمعرفة أياً كان نوعها هي وسيلة لبناء الإنسان، وهي بذلك وسيلة لتنمية قدرة الفرد على الإبداع، وبالتالي تكون الأطراف الأساسية في هذا الشأن هي المادة والمعلم والمتعلم"[3].

ومن إستراتيجيات تنمية الإبداع وتدريب الطلاب عليه:

1. إثارة انتباه التلاميذ من خلال عرض أسئلة أو مشكلات، تصاغ بعناوين غريبة تشبه الألغاز، واقتراح إجابات عديدة، وفرض علاقات، واستخدام المتناقضات، والتنبؤ والتخمين، والتفتيش عن المتشعبات، بحيث تدخل هذه العناصر في محتوى الكتاب المدرسي.
2. التدريب على أسلوب توليد الأفكار من خلال توضيح الهدف من حل المشكلة، والتشجيع على إيجاد بدائل وحلول متعددة، استخدام الخيال في تصور التغيير أو التعديل، والتعريف بالخطوات التي يجب إتباعها عند التفكير في حل مشكلة، والعمل الجماعي، وإتباع أساليب العصف الذهني، وإيجاد الحلول من خلال الثغرات المعرفية المختلفة.
3. المساهمة في الوصول إلى الحل أو الحلول الجديدة للمشكلة من خلال إتباع المعلم لهذه الأدوار:
   - البحث عن الطرق التي تزيد من إحساس التلاميذ بالبيئة المحيطة بهم.

---

1 كروبلي، الإبداع في التربية والتعليم، ص 33-35.

2 روشكا، الإبداع العام والخاص، ص 208.

3 اللقاني، أحمد حسين وآخرون، تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب، ط4، 1990م، ج2/ 239.

- تشجيع الأفكار التي تصدر عن التلاميذ، وإشعارهم بأن أفكارهم ذات أهمية كبيرة.
- منح التلاميذ الوقت الكافي لإنتاج الأفكار، وتقبل التعبير عنها بأي أسلوب.
- توفير المصادر والخامات الضرورية للإنتاج.
- إخراج أفكار التلاميذ في مختلف الميادين.
- تشجيع التلاميذ على إنتاج وتنفيذ الأفكار الجديدة والتعديل بالدمج أو بالإحلال، أو بالإضافة أو الإلغاء.

4. التدريب على المناقشة للحلول المقترحة والبدائل الجديدة من خلال: تدريب المعلم للطلبة على أسلوب الأسئلة المحفزة على التفكير في مراجعة وتقييم الحل، كأن يسال التلميذ نفسه ماذا يحدث إذا.. ماذا لو؟ ثم يتصور ما يترتب على السؤال من أفكار تؤدي إلى تغييرات في شكل الحل أو مادته، أو حجمه أو ما يدخل فيه من تصورات أخرى[(1)].

6. أساليب تنمية الإبداع

أشارت الكثير من الدراسات[(2)] إلى بعض أساليب تنمية الإبداع ومنها:

- حث الطلاب على أن يقدموا شيئاً فريداً كاكتشاف علاقات جديدة، أو تفسير موقف بشكل مختلف عما هو معروف، أو رأي مخالف استناداً إلى مبررات عقلية.
- تشجيع الطلاب على التعمق في اهتمامات معينة، والعمل في موضوعات غير عادية، والبحث عن حلول جديدة.
- تشجيع تعلم الطلاب باستقلالية، وبروح تعاونية.
- الاهتمام بأسئلة الطلبة واقتراحاتهم.
- تنمية التقييم الذاتي لدى الطلبة.

---

1 فتح الله، مندور عبد السلام، إستراتيجية مقترحة لتنمية الإبداع التكنولوجي لـدى التلاميـذ الموهـوبين بالتعليم الأساسي، مجلة التربية القطرية، الدوحة، ع 145، س32، يونيو 2003م، ص 280-282.

2 اللقاني وآخرون، تدريس المواد الاجتماعية، ج2/ 141-149، وهبه وأبو سنة، منهـستو الإبـداع، ص100، روشكا، الإبداع العام والخاص، ص 84-86، السويدان والعدلوني، مبادئ الإبـداع، ص 81، مرعي وآخرون، علم النفس التربوي، ص 93.

- مساعدة الطلاب على احتمال الإحباط والفشل، لتتكون لديهم الشجاعة للمحاولة من جديد.
- لا يجب تحديد مظاهر الإبداع مسبقاً.
- إفساح الوقت.
- تنوع الطرق والأساليب باختلاف التلاميذ من حيث المستوى ومسار الفكر.
- الحرص على أن يكون التقويم خبرة سارة، وفرصة لمزيد من التعلم.
- الحرص على سيادة المدخل الإنساني في كافة التفاعلات الصفية واللاصفية.
- توفير مناخ نفسي ومادي مناسب، تتوافر فيه جميع الأدوات والأجهزة المناسبة.
- تشجيع أساليب الاستقصاء والاستكشاف وحل المشكلات.
- تشجيع التعلم الذاتي المستقلّ والموجه.
- تقبل مظاهر عدم الامتثال، وعدم الخضوع الكلي للقواعد والمعايير السائدة، داخل المدرسة وخارجها، واتخاذ موقف متفهم واعٍ منها.
- الإكثار من الأسئلة المفتوحة.
- تشجيع الطلبة على الاستقلال في الرأي والسلوك، والنظر إلى الأمور بمنظار يختلف عن منظار الآخرين.

ومن هنا لا بد من إعادة النظر في طرائق التقويم البنائي والختامي بحيث تدخل فيها هذه العناصر.

وفي تاريخنا الإسلامي نماذج عملية لتشجيع الإبداع، فقد كان علماؤنا الأوائل من أهم دعائم تشجيع الإبداع، حيث كانوا يفسحون المجال لطلبتهم على مخالفتهم في الرأي، وأن تكون لهم النظرة الذاتية المستقلة للأمور، بعيداً عن النظرة التقديسية لآراء المعلم، فنجد أن كثيراً من الفقهاء قد خالفوا شيوخهم، ونقرأ في كتب الفقه أن فلاناً خالف رأي شيخه، فكثيراً ما خالف قاضي القضاة أبو يوسف شيخه أبا حنيفة في كثير من المسائل[1].

وهذا من أرقى الأساليب لتنمية مهارة الإبداع، التي تُكرس لإيجاد شخصيات مستقلّة للمتعلمين، مفكرة مبدعة غير مقلدة.

---

[1] انظر: الموصلي الحنفي، عبد الله بن محمود، الاختيار لتعليل المختار، بيروت، دار المعـارف، د. ت، ج1/ ص 13، 19. الدهلوي، ولي الله، الإنصاف في بيان أسباب الخلاف، بيروت، دارالنفائس، ط2، 1978م، ص40، 78.

ثامناً: التفكير الناقد

1. مفهوم النقد لغة واصطلاحاً

النقد لغةً: تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها، ونقدت الدراهم وانتقدتها إذا أخرجت منها الزيف، وناقدت فلاناً أي ناقشته في الأمر، وأنقد الشجر: أورق، ونقد الشيء نقداً: نقره ليختبره، أو ليميز جيده من رديئه، ويقال: نقد النثر ونقد الشعر أظهر ما فيهما من عيب أو حسن[1].

في الاصطلاح وردت عدة تعريفات منها: "القدرة على تكوين التعميمات، والتمتع باستخدام الاحتمالات الجديدة، ونبذ الأحكام المسبقة على الأمور"[2].

- "التوقف المؤقت عن الأحكام المسبقة، أو هو الشك الصحي"[3].
- الحكم على الأفكار التي ترتبط مع ما ينسجم مع معتقدات الناس.
- مجهود يختبر الاعتقاد في المعرفة، في ضوء الأدلة والحجج.
- عملية تقويم ومناقشات وخبرات، ويتصف بالموضوعية والصدق، وله بعدان:
  أ. الحاجة إلى تقييم المعلومات.
  ب. الرغبة في اختبار الآراء[4].
- "قرار مدروس جيداً من الفرد، لقبول أو رفض أو الوقوف بحيادية تجاه أمر ما"[5].
- "التفكير المنطقي والتأملي الذي يركز على اتخاذ قرار فيما يتصل بما ينبغي علينا الاعتقاد به أو عمله"[6].

---

1 ابن منظور، لسان العرب، مجلد 3/ 425، مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج2/ 982.

2 مايرز، تعليم الطلاب التفكير الناقد، ص 34.

3 مايرز، المرجع نفسه، ص 8.

4 السامرائي وآخرون، طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، ص 172.

5 قطامي، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ص 47.

6 مارزانو وآخرون، أبعاد التفكير، ص 50.

- "مجموعة من المهارات العقلية التي تقوم على اختبار دقة المعلومات، والتأكد من صدق مصادرها في ضوء الأدلة والبراهين، للوصول إلى النتائج، والحكم على صحة المعلومة من خلال تقويم المعلومات والمناقشات بطريقة موضوعية لاتخاذ القرار السليم"[(1)].
- "التفكير الذي يعمل على تقييم مصداقية الظواهر، والوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير وقواعد محددة، محاولاً تصويب الذات، وإبراز درجة من الحساسية نحو الموقف والسياق الذي يرد فيه، وصولاً إلى حل مشكلة، أو فحص وتقييم الحلول المطروحة أمام الفرد"[(2)].
- "نشاط عقلاني هادف توجهه رؤية قوية لتقويم مصداقية أمور وأشياء موجودة، وفق معايير علمية ومنطقية ثابتة"[(3)].

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استنتاج التعريف الآتي للتفكير الناقد: بأنه تفكير مركب، يحتاج إلى تحليل الأفكار والمعلومات والآراء وتصنيفها وتقييمها، بناء على خبرات الفرد السابقة، وفي ضوء معايير موضوعية.

مما سبق تستطيع الباحثة أن ترى الصلة الوثيقة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي للتفكير الناقد:

- يشير المعنى اللغوي للنقد إلى تمييز الدراهم الحقيقية والزائفة وهذا ما يقوم عليه التفكير الناقد، وهو تمييز الادعاءات من الحقائق، والافتراضات من المسلّمات، مما يعني أن النقد لا ينصب في بيان السلبيات، بل بيان الإيجابيات أيضاً.
- يشير المعنى اللغوي إلى معنى المناقشة والحوار في النقد، وتستلزم المناقشة الاستقصاء العلمي المدروس المدعم بالأدلة، مما يتطلب من الناقد تدعيم آرائه بالحجج والأدلة.
- التفكير الناقد فيه معنى الإضافة، فالشجر إذا أورق زاد عليه شيء، ولذا فيجب أن لا يتوقف التفكير الناقد عند مجرد بيان الآراء الزائفة بل لا بد من تقييمها، والوصول إلى قرار أو حكم أو نتيجة بشأنها، كما قد يضيف الناقد فكره واستنتاجاته الصائبة.

---

1 الشبول، أريج صالح، أثر التعليم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الجغرافية لـدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، 1425هـ - 2002م، ص 6.

2 العتوم وآخرون، علم النفس التربوي، ص 209.

3 الخوالدة وعيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية، ص 113.

- المعنى اللغوي فيه معنى الاستقلالية، والتفكير الناقد يتطلب عدم تقبل آراء الآخرين، إلا بعد التأكد بنفسه من مصداقيتها، بعيداً عن تقليد الآخرين وتبني أحكامهم.

ومن هذه الصلة بين المفهومين اللغوي والاصطلاحي، نستطيع أن نستنتج أن هناك خصائص للتفكير الناقد.

فيرى نوريس[1] أن التفكير الناقد هو تركيب معقد لاعتبارات عديدة: فهو يحتاج إلى تقييم وجهات نظرهم الخاصة، وتقييم وجهات الآخرين، ويتطلب البحث عن بدائل، وصياغة الاستنتاجات، والتفكير بجدية.

ويرى باير[2] بأن التفكير الناقد ليس عملية اتخاذ قرار وليس حلاً لمشكلات، كما أنه لا يشمل نظام تطبيق بلوم للأهداف التربوية، المتمثلة في التحليل والتركيب والتقويم، بل يتضمن العمليات الآتية:

- التمييز بين الحقائق والإدعاءات، أو المزاعم الذاتية أو القيمية.
- تحديد صدق المصادر.
- تحديد دقة الخبر وصدقه.
- الكشف عن التحيز، والتحامل بين المعلومات ذات العلاقة وغير ذات العلاقة.
- القدرة على التنبؤ.
- تعريف الفرضيات غير الواضحة.
- فهم الأخبار والمناقشات الغامضة والمتداخلة.
- التعرف إلى المتناقضات المنطقية والخاطئة في التفكير.
- التمييز بين المعلومات والإدعاءات، والأسباب ذات العلاقة بالموضوع، وتلك التي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به.

---

1 Norris, Stephen, Synthesis of Research on Critical Thinking, Educational Leadership, 1985, 42(8), P. (40-45).

2 Beyer, Barry. Teaching Critical Thinking: A direct Approach, Social Education, 1985, 49(4), P. (497-303).

ويركز التفكير الناقد على تقييم الدقة في الموضوع، وإصدار الأحكام، ويمكن أن نشبه هذا النوع من التفكير بأنه المظلة الواسعة التي يقع تحتها أنواع متعددة من التفكير.

فالعنصر الرئيس في التفكير النقدي هو القدرة على إثارة الأسئلة ذات الصلة الصحيحة بالموضوع، ووضع الحلول، كما يتضمن تعليم أشكال مختلفة من المناقشة، والقياس المنطقي، والتفكير الافتراضي، والتعليل، ولا سيما تلك المتعلقة بالاستدلالات الصحيحة(1).

أما بروكفيلد فيرى بأن هناك مجموعة من الخصائص للتفكير الناقد(2):

- نشاط إيجابي يشعر الأفراد بالقيمة والثقة بالنفس.
- عملية ونتاج في نفس الوقت، فهو يعكس العملية العقلية التي تقوم على الفهم والاستدلال، وبالتالي الخروج بالنتائج التي تمثل الحكم، وإصدار القرارات.
- سلوك ضمني داخلي يصعب تمييزه، إلا إذا ظهر على شكل نواتج تتمثل في الكفايات أو الأقوال والإيحاءات أو الأفعال، وقد يكون على شكل سلوكات صريحة مباشرة؛ كما يظهر في اتخاذ القرارات الفورية، أو الحل السريع والدقيق للمشكلات.
- يستثار بالمواقف والأحداث السلبية والإيجابية، فالأحداث السارة وغير السارة التي يمر بها الأفراد، تدفعهم إلى إعادة النظر والتقييم، واتخاذ الإجراءات المناسبة من أجل مساعدتهم على التكيف معها.
- ينطوي على جوانب انفعالية، فعندما يفكر الفرد في موقف ما يتطلب منه الأمر إعادة تقييم بعض الجوانب، ولا سيما تلك التي ترتبط بمعتقداته وأفكاره وطرائق حياته، عندما يكون مدفوعاً للقيام بذلك، بسبب الخوف أو القلق من النتائج المترتبة على الاستمرار في استخدام مثل تلك الأفكار والمعتقدات وأساليب الحياة.

ويرى واطسن وجلاسر(3) بأن التفكير الناقد يتألف من خمس مهارات: الاستنتاج، معرفة المسلّمات أو الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج.

---

1 مايرز، تعليم الطلاب التفكير الناقد، ص 3-6.

2 الشبول، أريج، أثر التعليم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الجغرافية، ص 5-6.

3 Watson, Goodwin and Glasser, Edward, Watson- slaser Critical Thinking Appraisal, World book company, New York, and Chicago, 1951, P (2).

وتأسيساً على ما سبق فإن هناك قواعد للتفكير الناقد وهي:

- الاستقلال في التفكير عن الآخرين، أو الظروف البيئية المحيطة بالفرد.
- فهم قواعد المنطق وتطبيقها.
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
- الأخذ بالاعتبار الجوانب المختلفة للموضوع، وتحقيق النظرة الشاملة له.
- التمييز بين المعلومات أو الادعاءات أو المبررات ذات الصلة بالموضوع وغير ذات الصلة.
- التمييز بين الحقائق القابلة للإثبات، وبين الإدعاءات.
- تحديد الأدلة والحجج الغامضة من الواضحة.
- تجنب الأخطاء الشائعة في التفكير المنطقي.
- تحديد الدقة وتوضيحها في العبارات والألفاظ.
- البحث عن بدائل متعددة للأمر الواحد.
- تنمية الملاحظة الدقيقة المتعمقة.
- التعامل بمرونة وتحد[1].

وترى الباحثة أن قوله تعالى: ﴿ ③♦🕔❋🕯❒⑨☙&◘🙵
✂🙵✏⅄🔔⚮⇦×♦ ↗♦✂👌♦☪⇖❑☑✂☎ ◑🙳♌
♊⍓🔔✏↗♦📭↗🏳⇔ ▫♦🙵☙⬀📪🖮 📨🙳♈♦⧗♦✉💻
▫♦☝♦⧗♦❹☐✡⇖❑☑✂☎ 🕮❒♌ 🙵➔🕔⬀⑩🖮🡐❑✂☎
🔔♦❑⬀👌☺🙵 🗎🕘♑◘♑⍓🕔✂♦🕯🖮 ▫♦☝🡐🕔⇔⧗🙳♦🡐❑✂☎
⇖♦🙵■❼🗐 👌♦🙵 ▫♦➔⍓🖬▫☞🡐🏳⇔ ☼♦🕔⑨🙳👌🙳✓×♦ ﴾ [الحجرات: 6].

1 قطامي، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ص 48، جروان، تعليم التفكير، ص 66.

وقوله تعالى: ﴿ ❑◆◗♐❶♦✄ 🔔➔🖬▫☞⬅🏱⬄
▫♦🙰🙰⬉⇳⑨♉◙♑⬈❑✄☎ ❑◆◙♑♦❑⬀ 🗎•🔔♌♦ ❶♦✄
🔔➔❷⬀🗁■❼🗐 ﴾ [الأنعام: 152].

يشير إلى كثير من قواعد التفكير الناقد، ففي هذه الآيات إشارة إلى تحديد صدق مصدر المعلومات، ودقة الخبر، مع الكشف عن التحيز والتحامل، والتمييز بين الحقائق والإدعاءات، وعدم التسرع في إصدار الأحكام، مع النظرة الشاملة للموضوع، بعدم التركيز على السلبيات وترك الأوجه الإيجابية التي يشملها مفهوم النقد.

فهذا منهج إسلامي، جاء ليحرر العقل من كل ما يعطل فاعليته، ويثبط عزيمته، ففرغ العقل من كل ما لم يقم على يقين، وقام على مجرد الهوى والظن، فيأمر بالتثبت من كل أمر قبل الاعتقاد به وتصديقه، وليتكامل هذا المنهج مع ما جاء من النهي عن التقليد في آيات كثيرة، لتحقيق الاستقلالية في التفكير دون تأثر بأحكام الآخرين أو العادات والتقاليد الخاطئة، "ومتى استقر هذا المنهج لم يبق مجال للوهم والظن والشبهة، ولم يبقَ مجال للأحكام السطحية، والفروض الوهمية، وإذا ما أراد إنسان أن يصدر حكماً صحيحاً على أية قضية من القضايا فإنه لا بد أن يسير في طريقين اثنين:

الأول: جمع البيانات والمعلومات الكافية المتعلقة بالقضية –محل الاهتمام- لأنّه لا يستطيع أن يصل إلى نتيجة دون أن يجمع المعلومات عن أية قضية كانت، ومن ثم تحليلها وتنظيمها والحكم عليها. الثاني: تجميع الأدلة الواضحة التي تؤيد صحة ما يصدره من أحكام"[1]. وهذا ما يشير إليه قوله تعالى: ﴿ ◑♐♌❑ ✄🙰◙♑➔⅄♊⭘ ••
③⬉⬄⬂♉♉♉ ✌♑♊⌘ ✄🙰💻⬂♦❑📨♎⬀ ⅄☒❶⬂★🕒🙰 ﴾
[يونس: 36]. وقوله ﷺ: (لا تكونوا إمعة، تقولون إن أحسن الناس أحسنا، وأن ظلموا ظلمنا، ولكن وطّنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا وأن أساءوا فلا تظلموا)[2]. وكلمة وطنوا تشير إلى إمكانية تربية هذه المهارة وتعديلها، لتخليص العقل من كل موانع التفكير السليم، ومن كل ما يؤثر على صدق الأحكام وموضوعيتها.

---

1 جرادات، عبد الرزاق نجيب، الموضوعية في التربية الإسلامية، رسالة ماجستير، كليـة الـشريعة، جامعة اليرموك، إربد – الأردن، 2001م، ص 69-70.

2 الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى، سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، بيـروت، دار إحياء التراث العربي، د. ت، كتاب البر والصلة، باب ما جاء في الإحسان والعفو، ج4/ 364. وقال الترمذي: حديث حسن غريب لا نعرفه إلا من هذا الوجه.

وهذا كان رائد علمائنا الأوائل، يقول الإمام الشافعي: "لا تقلدوني في كل ما أقول، وانظروا في ذلك فإنه دين.." وقول الإمام أحمد بن حنبل: "لا تقلدوني ولا مالكاً ولا الشافعي ولا الثوري، وخذوا من حيث أخذوا"[1].

[1] اطفيش، محمد بن يوسف، شرح النيل وشفاء العليل، جدة، مكتبة الإرشاد، بيروت، دار الفتح، د. ت، ج1/ ص 11.

وأورد الخطيب البغدادي عن أبي حاتم الرازي قوله: "وإذا حدثت ففتش"[1] وللتأكد من صدق مصدر المعلومات كان المحدثون لا يروون حديثاً إلا من المصدر مباشرة، فعن أبي العالية قال: "كنا نسمع الرواية من أصحاب رسول الله ﷺ بالبصرة، فلم نرضَ حتى ركبنا إلى المدينة، فسمعناها من أفواههم"[2].

ومن هنا وجب على الكتب تكريس التفكير النقدي كهدف أساسي من أهدافها، لينعكس ذلك على طريقة تفكير الطالب، وعلى منهج حياته ككل.

2. الحاجة إلى تعليم التفكير الناقد

يفتقد الكثير من طلابنا إلى الرؤية النقدية، مما يوقعهم في أخطاء منهجية، منها عدم التفريق بين الآراء الشخصية والحقائق، فيتوجه النقد إلى الأشخاص لا إلى الأفكار، مع عدم امتلاك القدرة على الاستقلالية في إصدار الأحكام، وأخذ أقوال الآخرين كمسلّمات ابتداء من أقوال المعلم والأب، إلى مفردات المنهاج، مما ينسحب على الحياة فيما بعد.

وتزداد هذه الحاجة إلحاحاً في ضوء تعدد مصادر المعرفة وتضاربها، من خلال هذا الانفتاح اللامحدود بكافة مستوياته وأنواعه، ولا سيما في هذا العصر، التي تنوعت فيها تلك المصادر وتشعبت بشكل لا يمكن السيطرة عليه أو تقنينه.

وتبرز أهمية تعليم التفكير الناقد نظراً لعدم فهمه مما يؤدي إلى تطبيق خاطئ لأنه: "حين يتم النقد فإنّه يوجه غالباً إلى السلبيات، مع أن النقد عملية تقويمية شاملة، ومن ثم فإن بيان ما يشتمل عليه المنتقد من مساحات الخير والجمال والصواب، أمر ضروري لإثراء فن النقد وصقل معاييره، كما أنه يساعد على تلطيف الأحكام الصادرة من خلال الوزن المنصف لمختلف جوانب العمل وأبعاده... ويلاحظ أن الذهنية –ما زالت- تتجه إلى نقد القضايا الصغيرة والمسائل الفرعية، مع أن اختلاف الأذواق والأفكار والمواقف فيها أمر سائغ، حيث أنها مناط الاجتهاد، وكان ينبغي توجيه النقد إلى المنظومات الجوهرية والمحورية، وإلى القوانين العامة التي تغذي المسائل الصغرى، وتهيمن عليها. كما أننا لم ننجح في الفصل بين القضايا موضع النقد وبين الجوانب الشخصية، فنعتقد أن نقد الفكرة هو نقد لصاحبها، فنُحجم

---

1 الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق: محمود الطحـان، الريـاض، مكتبـة المعارف، 1403هـ - 1983م، ج2/ 220 (وفتش أي ابحث عن صحة الأحاديث التي تحدث بها).

2 الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي، ج2/ 225.

عن نقدها، حتى لا نخسر العلاقة الحميمة مع صاحبها... ومما أضعف حركة النقد لدينا ادعاؤنا الدائم للكمال وتمجيد الذات، والخلو من المشكلات، مما يجعل أي نقد عبارة عن خدوش في الصورة الصقيلة التي نحاول إعطاءها"[1].

إن مهارة النقد تساعد المتعلم "على الدراسة الواعية، وتمحيص الحقائق، والاهتداء بنور الحق المستمد من الكتاب والسنة. وقراءة الحياة في ضوء السنن الربانية التي لا تتخاف ولا تتبدل"[2]. كما تمكن المتعلم من تكوين بصيرة عقلية وعلمية للتمييز بين المفاهيم الصحيحة والمفاهيم الدخيلة في الإسلام، ومن هنا فلا بد من تنمية القدرة على التحليل والنقد، وتمييز الأفكار وتمييز الحقائق من الآراء[3].

فضلاً عن كونها تعمل على مساعدة المتعلم على الوعي الفكري بكل ما يعمل، أو يقول أو يريد أو يكتب[4].

وأن يكون ماهراً في "نقد انحرافات المجتمع وبدعه وخرافاته التي ألصقت بالدين"[5].

كما أنها "تتيح له الفرصة للتفكير العميق، وتمكنه من سعة الأفق، وبعد النظر، والإدراك العميق لمغازي الأمور، كما تحميه من العشوائية والسطحية، وتجعله يشعر بقيمة العلم، ويدرك عن كثب أنه لن يتعلم التعلم الصحيح ويفكر التفكير السليم، إلا بعد أن تكون له شخصيته المستقلة وهويته المستقيمة، المنبثقة عما جاء في كتاب الله تعالى وسنة رسوله ﷺ"[6].

---

1 بكار، نحو فهم أعمق للواقع الإسلامي، ص 58-66.

2 قطب، محمد، منهج التربية الإسلامية، بيروت، دار الشروق، 1403هـ - 1982، ج2/ 300.

3 انظر: خاطر، محمود رشدي وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، د. ن، ط3، 1986م، ص 129-130، مجاور، محمد صلاح الدين، تدريس التربية الإسلامية أسسه وتطبيقاته التربوية، الكويت، دار القلم، د. ت، ص 129.

4 النحلاوي، عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، بيروت، دار الفكر المعاصر، 1979، ص 60.

5 إبراهيم، صبحي طه رشيد، التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، عمان، دار الأرقم للكتاب، ط2، 1406هـ - 1986م، ص 250.

6 المالكي، عبد الرحمن بن عبد الله، مهارات التربية الإسلامية، سلسلة كتاب الأمة، الدوحة، ع 106، س 25، ربيع الأول 1426هـ - 2005م، ص 116.

ومن الأسباب الداعية إلى تعليم طلابنا التفكير الناقد أنهم يحتاجون إلى قدرة أكبر من كونهم مجرد مشاهدين ومراقبين، دون أن يعرفوا كيفية تطبيق هذه المهارات، من أجل تقييم تفكيرهم الخاص، لتغيير سلوكاتهم نتيجة تفكيرهم الناقد والجدي، ولا سيما أن نتائج الدراسات تشير إلى أن القدرة على التفكير الناقد ليست واسعة الانتشار، فمعظم الطلبة لا يحصلون على علامات جيدة في الاختبارات التي تقيس هذه القدرة"[1].

ومن هنا فإن الباحثة ترى أننا إذا أردنا إعداد أبنائنا للمستقبل، وجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع الحياة، وإخراجهم من دائرة السلبية والعطالة إلى الإيجابية الفاعلة، بعيداً عن أحادية النظرة، وكل أشكال التعصب والتطرف فلا بد من تمليكهم عين الناقد لا عين الناقل، لإكسابهم الرؤية الإسلامية الصحيحة في خضم كثرة المصادر التي يتلقى المتعلم منها معارفه واختلاطها، فتأثير المنهج الخفي قد يكون أشد خطراً من المناهج الرسمية المخطط لها، ومن هنا وجب علينا تحصين عقول أبنائنا من كل ما يؤثر في أحكامهم، أو يسلبهم القدرة على اتخاذ القرارات أو إصدار الأحكام الموضوعية.

3 تدريس مهارات التفكير الناقد

إن مما يساعد على تدريس التفكير الناقد، فهم المعلمين لضوابط التفكير الناقد، فلذلك يحتاج المعلمون إلى فهم قواعد التفكير الناقد، والتخطيط بناء عليها، لتصميم برامج لتدريس هذا النوع من أنواع التفكير.

وهناك عدة إستراتيجيات لتدريس التفكير الناقد، ويقترح بول: إستراتيجية سلم الطريق الواحد ويتم من خلال تطبيق المفاهيم الأساسية في التفكير الناقد، وتتم من خلال اعتبار المفاهيم الآتية في تحليل الأسئلة والمواقف والآراء، حيث يتم بيان الفرضيات، الحقائق، القيم، والاستنتاجات، والدلائل، والتجانس والاختلاف، والتعقيدات، ووجهات النظر، والانحياز، والتسرع في الحكم وغيرها[2].

---

1 Norris, Synthesis of Research on Critical Thinking, P. (40-45).

2 Paul, Richard, Bloom's Taxonomy and Critical Thinking Instruction, Educational Leadership, 1985, 42(8)k P.(36-39).

إستراتيجية باير وهي إستراتيجية التقديم الموجه حيث تقرر هذه الإستراتيجية بأن الطلبة يحتاجون أحياناً إلى دليل لمساعدتهم على الانخراط الناجح في مهارة التفكير الناقد، ولاستخدامه فإنه يجب على المعلم القيام بالخطوات الآتية[1]:

أ. تقديم المهارة.

ب. شرح أساليب المهارة وقواعدها.

جـ. تبيان كيفية استخدام المهارة.

د. تطبيق المهارة من قبل الطلاب بعد شرح الأساليب والقواعد.

هـ. استعراض ما يدور في مخيلتهم خلال تنفيذ المهارة.

ويمكن للمعلم أن يبين الأسلوب الذي ينفذ الطلاب من خلاله المهارة:

1. توضيح الهدف، لمعرفة ما إذا كان هناك أي انحياز في شيء معين.
2. تحديد بعض دلائل الانحياز.
3. البحث في المادة سطراً بسطر أو فقرة بفقرة من أجل تحديد هذه الدلائل.
4. تحديد العلاقة ما بين هذه الدلائل.
5. توضيح درجة الانحياز في الموضوع المطروح مع التدعيم بإثباتات.

إستراتيجية سميث حيث تستخدم هـذه الإستراتيجية لتقدير صحة مصادر المعلومات للحكم على مصداقيتها، إذ تقدم هذه الإستراتيجية لمساعدة المتعلم للرجوع إلى المصادر المعتمدة والموثوقة التي من الممكن أن يقبلها دليلاً، عند سماعه خبراً[2].

4. الفرق بين التفكير الناقد والإبداعي

يعتمد كل من التفكير الإبداعي والناقد على وجود ميول واستعدادات لدى الفرد، ويستخدم كل منهما قدرات عقلية عليا.

ولكن يشير التفكير الإبداعي إلى قدرة الفرد على خلق أفكار جديدة أصيلة، فهو تفكير توليدي، متشعب غير متسلسل وقد لا يتحدد بالقواعد المنطقية، ولا يمكن التنبؤ بنتائجه، بينما

---

1 Beyer, Barry, Teaching Critical Thinking, P (497-303).

2 الشبول، أريج، أثر التعليم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الجغرافية، ص 9.

يشير التفكير الناقد إلى قدرة الفرد على تقويم مصداقية أمور معينة، فهو تفكير تحليلي متقارب متسلسل، موضوعي، يتحدد بالقواعد المنطقية ويمكن التنبؤ بنتائجه[1].

ويمكن من خلال المثالين التاليين توضيح الفروق بين التفكير الإبداعي والناقد:

مثال على التفكير الناقد:

قال ابن هشام في السيرة النبوية عما جرى من مؤاخاة بين المسلمين من المهاجرين والأنصار، أن النبي ﷺ آخى بين جعفر بن أبي طالب المهاجر، ومعاذ بن جبل الأنصاري[2]، فهل هذا الخبر صحيح؟

باستعراض ما جاء من نصوص في السيرة التاريخية، وما جاء في القرآن الكريم، وهما المعيار المرجعي لهذه المسألة يتضح ما يأتي:

قال ابن إسحق: وآخى رسول الله ﷺ بين أصحابه من المهاجرين والأنصار، فقال: فيما بلغنا، ونعوذ بالله أن نقول عليه ما لم يقل: تآخوا في الله أخوين أخوين، ثم أخذ بيد علي بن أبي طالب فقال: هذا أخي... وكان جعفر ابن أبي طالب ذو الجناحين في الجنة، ومعاذ بن جبل أخوين، وكان ذلك في السنة الأولى للهجرة[3].

وقال ابن كثير إن في خبر المؤاخاة بين جعفر ومعاذ نظر لما يأتي: أن غاية المؤاخاة بين المسلمين بعث السكينة في قلوب المهاجرين، وإذهاب الوحشة من الغربة والشوق إلى العشيرة والأهل، ولقد كان معاذ بن جبل وجعفر بن أبي طالب في مكانين متباعدين، ولا توجد بينهما وسائل اتصال مباشر، ولن يتمكّن أحدهما من معرفة أحوال الآخر أكان حياً أم

---

1 حمادنه، أحمد فواز عبد الله، مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 1415هـ، 1995م، ص 9-13. قطامي، نايفة، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ص 57، الخوالدة وعيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية، ص 116.

2 ابن هشام، أبو محمد عبد الملك المعافري، السيرة النبوية، بيروت، دار الجيل، ضبط وتعليق طه عبد الرؤوف، د. ت، ج2/ 108-109.

3 ابن هشام، المرجع نفسه، ص 109.

ميتاً، فلا معنى للتوارث بينهما، بل في ذلك حبس للأموال، وإلحاق الضرر بالورثة الآخرين، وهذا منافٍ لغاية المؤاخاة أيضاً[1].

كذلك نزلت آيات المواريث قبل أن يرجع جعفر إلى المدينة، فنسخت آيات المواريث أحكام المؤاخاة والموالاة، فلم يكن للمؤاخاة معنى إن صح الخبر، وكان جعفر بن أبي طالب غائباً في أرض الحبشة[2].

وفي ذلك يقول ابن كثير[3] كيف يؤاخي بينه –جعفر بن أبي طالب، وبين معاذ بن جبل أول مقدمه –عليه السلام- إلى المدينة، وجعفر إنما قدم المدينة يوم فتح خيبر أول سنة سبع، فكيف يؤاخي بينه وبين معاذ بن جبل، فالخبر غير صحيح بناء على ذلك، ووهم من الراوي.

ويلاحظ أن هذا التفكير سار متسلسلاً تسلسلاً منطقياً، من مقدمات إلى نتائج، وكان يهدف إلى التثبت من مصداقية خبر، والتزام النظر فيه، وفق معايير مرجعية محددة مسبقاً، وواضحة، وكان من السهل التنبؤ بالنتيجة مسبقاً.

مثال على التفكير الإبداعي:

لما أمر أبو بكر الصديق خالد بن الوليد بالتوجه من العراق إلى بلاد الشام؛ لتعزيز القوة الإسلامية هناك، ولتحقيق الفتح الإسلامي على جيوش الروم، سلك خالد بالجيش طريقاً مختصرة في مسافاتها وعرة في دروبها، مجهولة في سبلها، ولم يسبق لأحد طروقها، فأمر خالد بترك الإبل دون ماء، حتى إذا أصابها من العطش ما أصابها، أمر بإرسالها إلى الماء لتشرب، فأرواها من الماء ثم قطع مشافرها لئلا تجتر فتعطش، وادخرت في أكراشها شيئاً كثيراً، وفي الطريق كان خالد بن الوليد يأمر بذبح بعض الإبل لأكل لحومها، ولسقاية الخيل لما في أكراشها من ماء مختزن[4]، ولولا الله تعالى، ثم التفكير الإبداعي في اختصار الطريق لما وصل الجيش بسرعة ولهلك الناس في الطريق لعدم كفاية الماء للشرب والطهارة، وسقاية الأنعام.

---

1 ابن كثير، أبو الفداء الدمشقي، البداية والنهاية، تحقيق: أحمد عبد الوهاب فتيح، القاهرة، دار الحديث، 1414هـ - 1994م، 3/ 165 (انظر الهامش).

2 ابن هشام، السيرة النبوية، ج2/ 109.

3 البداية والنهاية، ج2/ 265-266.

4 البلاذري، أبو الحسن، فتوح البلدان، بيروت، مكتبة الهلال، ط1، 1403- 1983م، ص 114.

والمتمعن في هذا الخبر يلاحظ أن خالد بن الوليد فكر تفكير متشعباً غير متسلسل تسلسلاً منطقياً بقصد الوصول إلى حل لمشكلة أثارت اهتمامه، وهنا لم يبحث خالد عن أطر مرجعية مألوفة، ولم يلتزم بشيء منها، بل أبدع أمراً جديداً، وهو اتخاذ الإبل مستودعات للماء، إلى جانب دورها وسيلة نقل، ومصدر غذاء، ولو سار بالتسلسل المنطقي في التفكير للزمه البحث عن أمن الطريق وسهولته، ووفرة الماء وإن طال الزمن، ولما تمكن من تحقيق تلك النتائج التي توصل إليها، من وصول بزمن أقل، ودونما خسائر بشرية، مع تحقيق عنصر المباغتة للعدو والنصر عليهم[1].

---

1 انظر: الخوالدة وعيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية، ص 114-115 (بتصرف).

المطلب الثاني: الحوار

أولاً: مفهوم الحوار لغة واصطلاحاً

الحوار لغة: حاوره محاورة وحواراً جاوبه وجادله، وتحاوروا: تراجعوا في الكلام بينهم وتجادلوا. والحَوْر: الرجوع عن الشيء وإلى الشيء، وأحار عليه جوابه: رده، وأحَرْتُ له جواباً وما أحار بكلمة، والمحاورة: مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة، والأحْور: العقل[1].

ومن المفاهيم القريبة من الحوار الجدل، فيقال َجَدِل، جَدَلاً: اشتدت خصومته فهو جَدِل، جادَله مجادلة وجدالاً: ناقشه وخاصمه، وتجادلا في الأمر: تخاصما فيه.

والجَدَل: طريقة في المناقشة والاستدلال[2].

وتستنتج الباحثة من المعاني اللغوية للحوار ما يلي:

أ. أن معنى المراجعة الذي يتضمنه الحوار يقتضي ما يلي:

1. تقبل الرأي المدعم بالأدلة وهو الحق ما دام مقترناً بما يدعمه، بغض النظر عن الطرف الذي صدر منه.
2. الابتعاد عن التعصب للرأي والتحجر الفكري، وهذه قيمة كبرى من القيم الحضارية للحوار.
3. القدرة على التواصل والتفاعل مع الآخر، والمخالف لنا في الرأي.

ب. أن معنى الرجوع عن الشيء وإلى الشيء يقتضي ما يلي:

1. توضيح الهدف من الحوار وهو إظهار الحق لا إظهار النفس.
2. انتفاء معنى الخصومة في الحوار.
3. أن تكون مجريات الحوار، وطريقته، وأهدافه واضحة لأطراف الحوار.
4. ظهور الحق واضحاً، لا لبس فيه كنتيجة حتمية، إذا ما سار الحوار وفق أسسه وضوابطه.

---

1 ابن منظور، لسان العرب، ج4/ 217-219، مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج1/ 212.

2 مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج1/ 115-136.

جـ. ارتباط معنى الحوار بالعقل، يعني:

1. أنه لغة العقلاء، إذ يلزم في كثير من الأحيان استخدام الأدلة العقلية للبرهنة على صحة ما يستَدَل به على صحة الآراء في الحوار، وأن تكون مجرياته وطريقتـه وأهدافه واضحة لأطراف الحوار، للوصول إلى الرأي الصائب كنتيجة حتمية إذا ما سار الحوار وفق أسسه وضوابطه، وبطريقة منطقية.

2. يتطلب شحذ القدرات العقلية لكلا الطرفين، بعيداً عن الخصومة التي تظهر نتيجة تغييب الجانب العقلي.

وبناء على ما سبق فإن "الحوار في تراثنا الحضاري يكتسب معنى يدل على قيم ومبادئ، وهي جزء أساسي في تراثنا، مما يدل على أن له معايير رفيعة القدر، سامية الدرجة، تكسبها دلالة عميقة تعبر عن روح الأمة، والتي اكتسبتها من منهج القرآن الكريم"[1].

هذا المنهج الذي قام على الحوار عبر قضاياه المتعددة، من محاورات مع الملائكة الأبرار، والرسل الكرام، والشيطان الرجيم وحوار حول المسائل العقدية والتشريعية، وحوار بين الرسل وأقوامهم، وحوار مع أهل الكتاب والمنافقين في منهج متكامل تجلّت فيه أسس الحوار وضوابطه وآدابه[2].

أما الجدل فيظهر من المعنى اللغوي أنه عادةً يكون للغلبة، وإظهار النفس، كما تظهر فيه معنى الخصومة، لذا فقد قسم العلماء الجدل إلى جدل محمود، وجدل مذموم. فالمحمود ما كان لإظهار الحق، وهذا يظهر في قوله تعالى: ﴿ ❒◆♉⌧⏲⑨♋⌾♐⬀♑←⚐
❍♌♍◐ 🗐 ←♊✽○⇳❍❒🕮 “❻♋♎ ♋☝☹⅄♐⌾♐♐♍♎
♊◆⬉ ❏♐✽♐ ♊⌧☺♍♎ ⓿⚐■♜⇳⬉❒🕮 ◆❑➔♎ ⌧⌨✸♎◆❻
⓿⚐■♜⇳⬉❒🕮 ◆❑➔♎◆❒ ☎ ⏲♋🕮♍✁⓿♍⌛⌧♋
♎♍♐♐⌾♐⬀☺←♑⇳♐◆⑨♋⇦×◆ ﴾ [النحل: 125]. ولذا كان تأكيد القرآن

---

1 عبيد، منصور الرفاعي، الحوار آدابه وأهدافه، القاهرة، مركز الكتاب للنـشر، ط1، 1424هـ - 2002م، ص 32.

2 انظر تفصيل ذلك: إسبر، أمين، الحوار والحضارة العربية الإسـلامية، دمـشق، الأهـالي للنـشر والتوزيع، ط1، 2003م، ص 71-84، طنطاوي، أدب الحوار في الإسلام، ص 79-273، عزت، محمد فريد محمود، الصراع والحوار وأهميتها للكتابة الصحفية في ضوء معالم قرآنية، مجلة التربية القطرية، الدوحة، ع145، س 32، يونيو 2003، ص 257-271.

الكريم على أن يكون بالتي هي أحسن أسلوباً وهدفاً. وهذا ما يؤيده استخدام الجدل في القرآن الكريم موضع الذم، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ **ما يجادل في آيات الله إلا الذين كفروا فلا يغررك تقلبهم في البلاد** ﴾ [غافر: 24] [1].

مفهوم الحوار اصطلاحاً

تعددت تعريفات الحوار في الاصطلاح ومنها:

- "أن يتناول الحديث طرفان أو أكثر عن طريق السؤال والجواب، بشرط وحدة الموضوع أو الهدف، فيتبادلان النقاش حول أمر معين، وقد يصلان إلى نتيجة، وقد لا يقنع أحدهما الآخر، ولكن السامع يأخذ العبرة، ويكون لنفسه موقفاً" [2].
- "حديث شفهي يجري تبادله بين أكثر من فرد سواء في شارع أو بيت أو مدرسة، ويأخذ الحوار أهميته من خطورة أو أهمية ا لقضايا المثارة أو بسبب الثقافة العميقة أو المتميزة للمتحاورين" [3].
- "فعالية تتميز بالتزام موضوع أو قضية مشكِلة يرغب المسهمون في المناقشة رغبةً جدية في حلها والوصول إلى قرار فيها" [4].
- "أسلوب يجري بين طرفين يسوق كل منهما من الحديث ما يراه، ويقتنع به، ويراجع الطرف الآخر في منطِقِهِ وفكره قاصداً بيان الحقائق وتقريرها من وجهة نظره" [5].
- "تبادل للأفكار والآراء بين طرفين بصورة منظمة وموضوعية على أساس الاحترام المتبادل بينهما" [6].

وتستنتج الباحثة من تعريفات الحوار ما يلي:

---

1 انظر تفصيل ذلك: حفني، عبد الحليم، أسلوب المحاورة في القرآن الكريم، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1985م، ص 12-13، فضل الله، محمد حسين، الحوار في القـرآن قواعـده أساليبه معطياته، بيروت، دار التعارف، 1987م، ص 18.

2 النحلاوي، أساليب التربية الإسلامية ووسائلها، ص 185.

3 الشيخلي، أخلاقيات الحوار، ص 12.

4 السامرائي وآخرون، طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، ص 52.

5 الهيتي، الحوار الذات الآخر، ص 40.

6 الخوالدة وعيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية، ص 282.

1. أن للحوار ركنين أساسيين: طرفي المحاورة، وقضية مختلف بشأنها.
2. أسلوب خاص يجري فيه الحوار.
3. هدف يتوصل إليه المتحاوران أو نتيجة أو قرار للقضية التي تمت مناقشتها.

وقد حاول البعض التفرقة بين مصطلحات الحوار والمناقشة والجدال، لوجود قدر معين من التداخل بينها، حيث يرى البعض وجود فروق بين الحوار والمناقشة والجدال من حيث الهدف والمعايير، فهدف الحوار تبادل الآراء، أما المناقشة فهدفها التعمق والاستقصاء، وهدف الجدال هو الغلبة، كما أنه ليس للجدل معايير منضبطة، أما الحوار والمناقشة فمعاييرهما الموضوعية والاحترام، ويضيف إلى المناقشة معيار العلمية إضافة إلى الموضوعية(1).

ولكن الباحثة ترى أن الحوار لا بد من إقامته على أسس علمية، كما أنه يعتمد المناقشة في طريقته، لذا فهو يشمل المناقشة، وهو أوسع مدلولاً منها.

ومن هنا نجد أن كتب طرق التدريس استخدمت مفهوم المناقشة ويقصد بها الحوار.

ثانياً: الحاجة إلى الحوار في هذا العصر

إن الحاجة إلى حوار هادف في هذا الوقت بالذات يزداد أهمية؛ في ظل إشعال فتيل صدام الحضارات، وظهور مفاهيم التنازع والصراع، وتغييب مفاهيم التدافع والتفاعل والتعايش، وفي ظل التحولات الجذرية والسريعة في وسائل الاتصال والإعلام، وتدفق المعلومات في عالم بلا حدود، ومحاولات فرض النموذج الحضاري أحادي القطب فكراً وسلوكاً وثقافة، بهدف محو الخصوصيات الثقافية، في عالم لا يعترف بالتنوع والتعددية الحضارية، ويتجاهل حقيقة الاختلاف.

ومن المفارقات العجيبة أن نجد هذه القوى التي يخلو قاموسها السياسي والثقافي والفكري من مفهوم الحوار، هي التي تبادر وتدعو إلى الحوار، حيث "إن جميع المواثيق والعهود الدولية التي صدرت في الخمسين سنة الأخيرة بعد إنشاء منظمة الأمم المتحدة، تخلو من الإشارة إلى لفظ الحوار، بينما تعتمد معاني إنسانية أخرى مثل: التسامح والتعاون والتعايش، وإنماء العلاقات الودية بين الأمم... فليس الحوار من ألفاظ القانون الدولي، فهو لا يوجد له ذكر أصلا في ميثاق الأمم المتحدة، ولا في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ولا في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ولا في العهد الدولي الخاص

---

1 الخوالدة وعيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية، ص 283.

بالحقوق المدنية والسياسية، ولا في إعلان مبادئ التعاون الثقافي الدولي، وعلى هذا الأساس فإن الحوار بهذا المعنى، هو مفهوم سياسي أيديولوجي ثقافي حضاري، وليس مفهوماً قانونياً"[1].

ومع ذلك كعادتنا مع القضايا الحيوية والفاعلة، لا نبادر نحن إلى تحديدها، وننتظر الآخر ليقوم بهذه المهمة، مع أن الحوار قيمة أساسية من قيم الإسلام، وكغيرها من القيم غابت أو غُيبت نتيجة تراكمات مختلفة، ومع أننا لا نريد أن نكون انعكاساً للآخر، نُردد ما يقول، ونقلّد ما يفعل، إلا أننا نؤكد أن الحوار ضرورة عصرية، وفق رؤيتنا وأولويتنا ومعطياتنا الدينية والثقافية والفكرية والاجتماعية، ومن هنا وجب علينا أن نؤكد أن الإسلام مع اعترافه بالاختلاف والتعددية والتنوع، قال تعالى: ﴿ ◆⬈✎✍☒⅄ ⬀❑♦⧗◆❒ ☪❑☐✌⬆🕮 “☐✍☐☪⧗✍✁ •✍⍓➔❑♑❍💻 ⍓⌨❿✍◆❻ ♦♌❑⬈⧗✁♦❽♦③ ••◆❒ ☎ ☪❑⍓⑨⧖■⏲◆❒ ⌘💣⧖❍▪❻ ♊♦✌ ·♦⧗◑ ⧗⧗⧗⧖⧗ ⧗⧗✓⧖⧗⧗⧗♦✌⬂③➔✌ ⧗⍓⌨❿✍◆❻ 🗐 ⬄⚐⬅♑♦◑■⧗⍓⌘ ⍓⌨⧖⧗⏲♦🔔⧗✎◆❒ ﴾ [هود: 117-118].

إلا أنه يستثمر هذا الاختلاف ليدعو إلى التعارف والتواصل وتبادل الخبرات والمنافع، قال تعالى: ﴿ ✍✵☼⧗◑ ⬇☐✍☐☪⧗✍✁ ✍❑&⧗⑨❒🕯✵⏲♦③ 🗐⧗♦ॐ☼⬆🕮◆❒ ⧗❷☒⧗♦❶ ♊⧖♓✌ ⧗⬈⧗⏲☐✡⬂◑■⧗⍓⌘ ✍ॐ⧗❑⬉➔⬈⅄ ⬀☠⬈⧗⏲☐✡▫⧗⍓➔⍓♉◆❒ ☐♌⧗◑ 🗐 ☎✁☑❑➔▫◆❻✍⍓➔♦✌⧖⧗ •✍⧗★✎✍♦⌨♦🔔◆❒ ﴾ ⬀☠⬈⧗⧗♦◑⬂✍❒🕮 ★✎✍✁ ⍓⑨✡⧖⬉ ⬀⧗⬈⧗♦✌♦❷⇩🗎❒🕮 [الحجرات: 13]. "والتعارف فيما بين الناس يبدأ أول ما يبدأ بالحوار... وجاء الخطاب القرآني موجهاً للناس جميعاً وليس لقبيلة أو قوم أو حتى للمسلمين فقط كما يعتقد الغربيون خطأ، بل أن القرآن يخاطب البشر جميعاً بلا استثناء، والدليل على ذلك أن كثيراً من آياته

1 التويجري، عبد العزيز بن عثمان، الحوار من أجل التعايش، القاهرة، دار الشروق، ط1، 1419هـ - 1998م، ص 11.

تبدأ بنداء إلى الناس كافة بقوله تعالى: (يا أيها الناس) وكلمة الناس في اللغة العربية معناها الجنس البشري... ولقد وردت كلمة الناس بهذا المفهوم في القرآن أكثر من 200 مرة"[1].

ومن هنا كانت دعوة الإسلام إلى الحوار، حتى مع المخالف لنا في العقيدة، قال تعالى:

🖅🖫🕔♦🖑🖎🗏🖓🙌🙤✁ •🙭🖄♎❒🕯❄🕔♦③ 🖄🙭➔🔔 ❫

🖮❑⍓☺🙵🖫•🗎 🗐❼■🖫🙵☽ ☎✁🖄❑⬧🙌🙤⍓➔⬧🙮

🖄🙯➚🗏◆☪⬀❹♦🙯◆❒ 🙤◆☪❑✡⬀❹♦🙯 ◉➚✎✁◆❑⍓🙠

☒🖰🙵❸⇳⌑➔🌢 ⬧⬧◆❒ ⅄✎🙤✁ ⬧⬧🙵☽ ⍓⑨⬅🖮⬀➔♦☼ ⬧⬧❑🕮

☒⓿🙶②✸🖑♦③ ⬧⬧◆❒ 🙤🕉★⬂⓿☒⅄ 🕗🙶❍🙵🙯

🙤🕉🙯🙤♦🙯🖄❻❑🕮 🙤⌑🚫⬀➔♦🙯 🙤◆☪→🚫⬀➔♦🙯

🙘♓🙶♊⑩⬅❑♌⬀ ✁🙤✎★ ❪ [آل عمران: 64].

والأصل أن "التعايش الثقافي والحضاري هو خلاصة التعاون الذي يجب أن يكون قاعدة عامة للعلاقات بين الدول والأمم والشعوب وتزدهر في ظلّه الحياة الإنسانية، وتوسد قيم الإخاء الإنساني الذي يتسع لكل معاني الحب والخير والحق والعدل والفضيلة"[2].

والحوار هو الذي يحقق مثل هذا التعايش، لذا "علينا أن نعمل بأخذ مبدأ الحوار، وأن نجعله مبدأ المبادئ، ونضع له أكثر الصياغات سعة ومرونة، ونؤسس له من الأسس والضوابط ما نضمن به تحوله من ممارسة عشوائية إلى ممارسة منظمة، لأنه بالحوار نفتح الطريق رحباً فسيحاً لبناء علاقات صحية قوامها التآلف والتفاهم.. ولهذا فإن الواجب يحتّم على عقلاء المجتمع الدولي أن يمتلكوا الجرأة والإقدام والإصرار على تفعيل الحوار، ورفع شعاره، وجعله هو السلاح الأقوى لحلّ المشاكل سلمياً. بل علينا أن ندعو إلى تدريس مبادئ الحوار وأهدافه ونظمه، وكيف يكون، حتى نصل إلى أرضية مشتركة لإزالة العقبات، وتجاوز أزمة الثقة، وسوء الفهم المتبادل بين الأفراد والأمم"[3].

---

1 العشماوي، فوزية، الحوار بين الحضارات وقضايا العصر: العولمة وآثارها علـى الخـصوصيات الثقافية، مجلة الاجتهاد، بيروت، دار الاجتهاد، ع52، 53، س 13؛ خريـف وشـتاء 1421هـ ـ، 2001-2002م، ص 101.

2 حوار الثقافات والحضارات ضرورة إنسانية، مجلـة الإسـلام اليـوم. الايـسيكو، ع14، س 17، 1447هـ - 1996م، ص 12.

3 عبيد، منصور الرفاعي، الحوار آدابه وأهدافه، القاهرة، مركز الكتاب للنـشر، ط1، 1424هـ ـ - 2002م، ص 79.

لذا فإن "المجتمعات الإسلامية في المرحلة الراهنة؛ في حاجة إلى أن ينفتح فيها الحوار على آفاق العصر، ولن يتيسر ذلك إلا بسلوك إحدى السبيلين: أولاهما الدخول في حوار مع العصر بلغة العصر وبأساليبه وبطرائقه، فيكون الحوار مدخلاً إلى القرن الحادي والعشرين، بتصورات أكبر وبإمكانات أوفر وبفرص أكثر، وثانيتهما: تحصين الذات بإصلاح أحوال الفرد والمجتمع إصلاحاً عميقاً، ومن النواحي كافة؛ حتى تسود روح الحوار العالم العربي الإسلامي"[1].

وترى الباحثة أن حاجتنا إلى الحوار أشد لتصحيح الصورة عن الإسلام أولاً، ولتحقيق غايات الحوار الموضوعي ثانياً، ولا سيما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، والتي انهالت بعدها سلسلة من الاتهامات على الإسلام والمسلمين كالعنف والتطرف والإرهاب، حيث بدأ الغرب برسم الصورة التي يريدها لنا، في إطار دعوته إلى نظام عالمي جديد، تكرس فيه تبعية المجتمعات الإسلامية وغيرها، وتحويلها إلى مجتمعات استهلاكية لا منتجة، تابعة علمياً وثقافياً وسلوكياً وتقنياً وفكرياً، ولا خيار أمامنا سوى التعامل مع معطيات تلك الحضارة، فلا نستطيع أن نعيش في عزلة عما يجري على الساحة الدولية، في ظل معطيات هذا العالم الجديد، وهذه هي المشكلة الحضارية التي تواجهنا، فالتعامل "مع أي جانب مادي من جوانب الحضارة المادية يتضمن ضرورة التعامل في الوقت نفسه مع القيم الاجتماعية والسلوكية لهذا الجانب، ذلك أن العناصر المادية لهذه الحضارة تصنع أسلوب التعامل معها بما تتطلبه طبيعة تكوينها ووظيفتها... (وقد) أثرت هذه القضية في المؤتمر العالمي للسياسات الثقافية الذي عقدته اليونسكو في مكسيكو في أمريكا اللاتينية عام 1982م، بل كانت هي الموضوع الرئيس لذلك المؤتمر الجامع، وقد جاء في توصياته النهائية: أن نمو التكنولوجيات يجب ألا تتم على حساب الهويات الثقافية، وأن من واجب المسئولين في العالم كله، أن يعملوا على الحفاظ على هذه الكيانات الحضارية، وأن يوسعوا الحوار فيما بينها، وأن يكون هناك احترام متبادل بين هذه الثقافات، يقوم على الندية والتقدير المتبادل، فالتراث الإنساني هو مجموع تلك الحضارات وتلك الثقافات، فالحوار هو من طبيعة الحضارات، وأسلوب من أساليب تطورها...، أما المواجهة التي تهدف إلى إلغاء الحضارة الأخرى، وإلى الإحلال مكانها، فهي ما أخذ على الحضارة المعاصرة، التي تهدف إلى صياغة العالم صياغة نمطية

---

[1] التويجري، الحوار من أجل التعايش، ص 19.

في إطار طبيعتها وغاياتها، وهو عمل غير تاريخي، ولا يفضي إلى نتائج إيجابية، إن لم يفض إلى عواقب سلبية، ويحرم البشرية من الإبداع الحضاري المتنوع للإنسان"[1].

وتبرز الحاجة إلى الحوار كضرورة عصرية للأسباب التالية:

1. بغرض اللحاق بركب العالم المتقدم، والاستثراء من معطياته المتعددة والمتنوعة، والحوار الدائم طريق للنهضة، والتخلص من كثير من المثالب والتخلف، بواسطة تحديد الواقع تحديداً دقيقاً سواء بموارده أو بعوائقه ورسم الأهداف والسياسات والبرامج.

2. غياب الحوار أو رفضه يعني زيادة في التخبط والتخلف والعزلة اجتماعياً وحضارياً، إضافة إلى صيرورة العقل منغلقاً جامداً، وتجاهل القدرات العقلية لدى البعض ووأدها لدى البعض الآخر، فالحوار يمدنا بالقدرة على اصطياد الأفكار البناءة، ومعرفة أفكار الآخر، ومواقفه نحونا.

3. أن الحوار يمنع من بروز ظاهرة التطرف السياسي أو الديني، إذ يفهم كل طرف حقيقة موقفه، دون مغالاة أو محاولة فرض الرأي على الآخرين.

4. أن الحوار يعني التخلي عن سياسة أن الآخر مخطئ وأنا المحق الوحيد، أو أنا على صواب وغيري على ضلال، وإنما يعرض كل طرف أفكاره بترتيب وموضوعية ونزاهة، دون إغفال لغرض أن يفهم الآخر الفكرة أو العقيدة بمنتهى الهدوء والروية[2].

والحوار الفعال هو الحوار الهادف، لذا فإن الحوار بمفهومه العام يهدف إلى تحقيق الخير والصلاح، وتنمية العلاقات الإنسانية، وتحقيق التواصل بين الأنا والآخر، والمسلم وغير المسلم، حتى يكتسب كل إنسان من المعرفة ما يدفعه إلى التقدم في الميدان العلمي، لإثراء الثقافات، ونشر المعارف، وحفز المواهب للابتكار بروح المنافسة الشريفة، فهو تدافع لا تنازع، ويرتكز على إشاعة قيم التسامح الذي يدعو إلى التفاعل بين الثقافات والحضارات، لأن هذا هو الأمل المنشود لفك الاختناقات السياسية والعقد الثقافية، فيكون هدف الحوار التفاعل الحضاري، وبهذا يكون إنساني النزعة، رباني الهدف، يؤثر في حركة التاريخ إيجاباً، انطلاقاً من اللفظ القرآني "التعارف" الذي يتسع ليشمل كل ضروب العمل الإنساني

---

1 صابر، محيي الدين، الهوية الإسلامية في مواجهة الحضارة الغربية، مجلة هدي الإسلام، مجلد 39، ع5، 1416هـ - 1995م، ص 91-92.

2 الشيخلي، عبد القادر، أخلاقيات الحوار، عمان، دار الشروق، ط1، 1993م، ص 90-93 (بتصرف).

المشترك لما فيه الخير والمنفعة لبني البشر"، دون طمس للخصوصية أو مساومة على المبادئ أو تهاون في الحقوق[1].

لذا فالمسلم مطالب اليوم أكثر من أي وقت مضى، بأن يتعلم أسلوب الحوار وأسسه ومقوماته، ولا بد أن تسعى مؤسساتنا جادة للتخطيط لإدارة حوار فعال، يجلّي صورة الإسلام التي شُوهت، ويتفاعل مع النتاج الإنساني، بما ينسجم مع ثوابتنا وقيمنا ومبادئنا، لتحقيق التواصل الإنساني المنشود.

وبالرغم من كل المنافع المرجوة من تفعيل الحوار اليوم، إلا أن كثيراً من المخاوف ما زالت تحيط بإمكانية قيام حوار فعال، حيث يؤكد البعض بأننا ما زلنا "نجد الكثير من مشاهد الحوار وندواته تقصي (الآخر) فعلياً وإن أعلنت غير ذلك نظرياً، فهي تغلق دونه الأبواب وتتجاهله، وبذلك فبدلاً من أن يكون الحوار حلاً لمشكلة التجافي والتباعد وعدم التفاهم، وتوسيع دائرة المشترك، وتفكيك التعصب والتحزب، يصبح مشكلة يساهم سلبياً في تصليب التعصب والانغلاق والتحزب والتشرنق، ويتحول لتسويغ وتأجيج المواجهة والصراع، هذا من وجه، ومن وجه آخر فلعلّ من أخطر الآفات التي تلحق بمشهد الحوار اليوم: غياب عنصر تكافؤ الفرص في الحوار بين المتحاورين، وغلبة أجواء الهيمنة والتسلط والإذعان، حيث يتحول الحوار إلى رسالة يُلقى على الآخرين بإرادة منفردة، يستخدم معها الكثير من وسائل الإرهاب الخفي لتمريرها وبلوغها أهدافها، وفي حالات كثيرة يتحول الحوار المعنون له بالحوار مع (الآخر) إلى الحوار مع الذات في حقيقته"[2].

ولذا فإذا أردنا أن يأخذ الحوار مع الآخر بعده المطلوب، ويحقق الأهداف المنشودة، فلا بد لهذا الحوار أن يكون منضبطاً، ولا بد من رسم حدود دقيقة لهذا الحوار، ووضع الشروط الموضوعية لتحقيقه، ومن أهم هذه الحدود:

1. أن يكون الحوار متكافئاً، له شروط المساواة والندية، والإرادة المشتركة، وأن تتعدد مستوياته وتتفاوت درجاته، بحيث يكون حواراً شاملاً يدور مع مختلف الفئات

---

1 انظر: التويجري، الحوار من أجل التعايش، ص20، عبيد، الحوار آدابه وأهدافه، ص 36. الهيتي، عبد الستار، الحوار الذات والآخر، سلسلة كتاب الأمة، الدوحـة، ع99، محـرم 1425هـ - آذار 2004م، ص 24، محجوب، عباس، ثقافة الحوار، بحث مقدم لمؤتمر الإسلام والمسلمون في القرن الحادي والعشرين، عمان، 14-16 شوال 1425هـ، 27-29 تشرين ثاني، 2004م، ص 430.

2 الهيتي، الحوار الذات والآخر، (المقدمة)، ص 19.

والشرائح على المستوى الحكومي، وعلى صعيد المؤسسات الأهلية ذات العلاقة، بالقضايا والمجالات التي تُحدد لهذا الحوار.

2. أن يتناول الحوار مختلف القضايا التي تهم المجتمع العربي الإسلامي، لا يستثنى منها إلا القضايا التي تدخل ضمن اختصاصات السيادة في الدول العربية الإسلامية، بحيث يتسع مجال الحوار، ويتعمق مجراه، فيشمل كل موضوع ذي صلةٍ بالحياة الثقافية والفكرية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتقانية، فلا يكون مقتصراً على القضايا المعرفية الصرفة.

3. أن يهدف الحوار إلى تحقيق منافع مشتركة للطرفين، وأن يؤدي إلى تأمين المصالح التي يحرص عليها، والتي لها صلة بالتقدم في مجالات الحياة ثقافياً وعلمياً واقتصادياً واجتماعياً، بحيث يكون لهذا الحوار تأثير على مجمل العلاقات بين المسلمين والغرب، ويعود بالنفع والفائدة على الجميع.

4. أن يكون الحوار متحضراً ومترفعاً عن الموضوعات التي هي مثار اختلافات دائمة، لا سبيل إلى إزالتها إلا بتنازل طرف للطرف الآخر عن أحد ثوابته العقدية، بحيث يقع تجنب المسائل ذات الحساسية الفائقة التي من شأنها إذا ما أثيرت في الحوار أن تؤدي إلى إيقافه أو إلى التأثير على إيجابياته، لذا فلا بد من التركيز على الأمور المتفق عليها، والبدء بالقضايا المشتركة لتتوطّد أسباب التواصل وتتعمق في الوعي والسلوك المبادئ المشتركة، ولعل من الأخطاء الكبرى التي ترتكب أن تبدأ عملية الحوار بنقاط الاختلاف ومحاور الافتراق، لذلك فإن التأكيد على نقاط الاتفاق والتلاقي مهما كانت صغيرة من أهم العوامل التي تنقي أجواء الحوار العامة وتقرب بين الأطراف المتحاورة.

5. أن يسير الحوار في خطوط متوازية، ووفق برامج معدة مسبقاً فلا يتوقف الحوار في هذا الاتجاه حول موضوع معين، ريثما تظهر النتائج المترتبة على الحوار السائر في الاتجاه الثاني، وإنما تترابط حلقات الحوار وتتداخل الاتجاهات فيما بينها، وصولاً إلى التكامل بين الأهداف المتوخاة[1].

---

1 انظر: التويجري، الحوار من أجل التعايش، ص 50-51، زرمان، محمد، ثقافة الحوار ودورها في التأسيس للتواصل بين الأنا والآخر، بحث مقدم لمؤتمر "الإسلام والمسلمون فـي القـرن الحـادي والعشرين، عمان، 14-16 شوال 1425هـ - 27-29 تشرين ثاني، 2004م، ص472.

ويبدو من الطرح السابق لتلك الحدود أن بعض الموضوعات لا تصلح أن ندخلها في حوارنا مع الآخر، إذ هي ثوابت ومسلمات لا يمكن التنازل عنها بأي حال من الأحوال، لذا لا بد أن يرتكز حوارنا مع الآخر على القضايا ذات الاهتمام المشترك من قضايا فكرية وتربوية وعلمية وتقنية وأخلاقية، إذ أن هناك "وفرة من القضايا المحورية الخطيرة، التي يجدر أن يلتفت إليها العالم، بعيداً عن هواجس التحرش والاصطدام"، فقضايا الاغتيالات البيئية بالإشعاع الذري والكيماويات وغيرها، وهناك المخدرات، والإدمان وقضايا الرقيق الأبيض... وحقوق الإنسان، والعنصرية، والغلو الفكري والتعصب الحضاري، وهناك حملات التشويه الفكري، والتنابذ الثقافي والاختراق الأخلاقي القيمي عبر الفضائيات، ظواهر بحاجة كلها إلى التعاون الدولي الصادق بشأنها"(1).

ولن يؤتى هذا الحوار أُكُلَه إلا إذا التزم أطرافه بضوابط الحوار وأسسه وأخلاقياته وشروطه، وأن يلج المسلمون باب الحوار من منطلقات القوة والإخلاص والثقة والتخطيط الدقيق، لا من باب التخاذل والتهاون والتخبط والانصياع، وأن تعرض قضاياه بعيداً عن التأثير بملابسات اقتصادية أو سياسية، وأن تُطرح هذه القضايا في صيغ مشروعات حوارية مخطط لها مسبقاً، بصورة كاملة لا مشوهة ولا مبتسرة، تُعبر عن الحوار كقيمة حضارية أخلاقية.

أما موضوع حوار الأديان -الذي يطرحه الغرب بشدة الآن- فترى الباحثة نوعاً من التحفظ فيه، لأن ثوابت العقيدة واضحة محددة، لا مجال فيها للتحاور أو التنازل، كما أن هذا النوع من الحوار فيه معنى الاعتراف بالأديان الأخرى بمعنى الندية والمثلية، فالكلمة "السواء" التي أرادنا الله أن نخاطب بها أهل الكتاب، واضحة لا لبس فيها، شعارنا في ذلك قوله تعالى: ﴿ ◉♦▤↗🖃⬀ ⑩⍉③✡⬉↗▤↗🖃⬀ ❒◆🖫✍❼◆ ⑩⍉⇦✖⇗ ﴾ [الكافرون: 6].

وقوله تعالى: ﴿ ⍾➔🙪⬀ ③◆🕛✵🕯❒⚖⬃🙪• ✁✍🙪◉♐⬂▤🖎✌◆🕛🖬✐ ✍♦➔⍓✍🙪◉♐♦❒⬁✁☎ ⍉⍉🖫■❼🗐 🖹•🖬⍉☺⍓❒⌨ ⍓⍓❒◆✁✏↗◎ ⬠♦❹⬂✡❒☪◆✍🙪 ❒◆🖃♦❹⬂☪◆▤↗🖃⬀ 🕮❒♦•· ☼♦➔⬂⌨⬅⑨⍓ ◑⍉•· ✁🙪✍⅄ ❒◆••• ♦➔⌑⇳❸⍉🖰☒ 🖃⍉❍⍉🕗 ⅄☒❿⬂★ॐ🙪 ﴾

---

1 الويشي، عطية فتحي، حوار الحضارات (إشكالية التصادم وآفاق الحوار)، الكويت، مكتبة المنار الإسلامية، ط1، 1422هـ - 2001م، ص 287-288.

❑◆•• ③♦✌✹②ᴥ⓿☒ ✍♦➔✍ℊ➔☪◆✍ ✍♦➔✍ℊ⌑✍
📖❑❻⬀✍♦✍✍ॐ✍ ✌♓ᴥ♊ ⑩←❑♌⛋ ✄✍✍✏★ ﴾ [آل عمران: 64].

والنتيجة فيها محسومة مسبقاً في قوله تعالى: ﴿ ❑◆◉♑•♊ ✍•❷⬀⌧⍓⌂🗐
⬉♦✡🖮⍓ ✄✍◉♑⬂❸◆☙⬋❑⑩← ❑◆•• ✄✍◉♑✡❑🕐✽🕐❷♦❽🗏
❍⍓⌂✹🗐 ✍•☹✹⌛⍓➚⍓ ✌ᴥ⬛✵☺♦☙⬋☠⬀ ﴾ [البقرة: 120].

لذا فإن موقفنا هو الرفض لكل أنواع الحوار الذي يهدد وجود الإسلام كقوة ذاتية فاعلة مؤثرة، لها ثوابتها الدينية وخصوصياتها ومقوماتها.

و"لن ترضى الأمة الإسلامية أن يكون التفاعل الحضاري غزواً لثقافتها، أو محواً لحضارتها، وذوباناً في ثقافات الأمم، واندماجاً في حضارات الشعوب، بدعوى التواصل الثقافي أو التحاور الحضاري، فالعالم العربي الإسلامي الذي يمد جسور التلاقي والتعاون... لا يقبل أن يكون ضحية تغريب العالم من خلال تفاعل حضاري يفقد معنى العطاء المتوازن والمنفعة المتبادلة"[1].

لذا فإن "الابتعاد عن المواضيع التي تثير الخلاف يجنب الطرفين شرط تنازل طرف لآخر عن ثوابته وقناعاته العقدية والفكرية، ويجنبهما تناول المسائل الحساسة التي قد تعرقل مسيرة الحوار"[2].

1 الهيتي، الحوار الذات والآخر، ص 149.

2 محجوب، ثقافة الحوار، ص 442.

ثالثاً: أسس الحوار

يستند الحوار إلى مجموعة من الأسس وإلا فقد الحوار معناه، ومن أهم هذه الأسس[1]:

- توفر الحرية الفكرية: إذا أردنا للحوار أن ينتهي إلى نتيجة منطقية يسلم بها الطرفان، فلا بد أن يملك كل منهما الحرية الفكرية التي تحقق له الثقة بشخصيته المستقلّة، بحيث لا يكون واقعاً تحت هيمنة الإرهاب الفكري والنفسي، فيظلّ واثقاً بفكره، وقابليته لأن يكون طرفاً في الحوار، وإلا عمل ذلك على إرباك المحاور، وتشتيت أفكاره، فبدلاً من أن يستحضر حججه وبراهينه لمعالجة القضية التي يحاور من أجلها، يجد نفسه مضطراً للدفاع عن شخصيته الفكرية، وفك قيدها من أسر وهيمنة الضغوط المصاحبة لذلك الحوار، والمتتبع لأساليب الحوار في القرآن الكريم، والسنة النبوية يجدها توفر قدراً كافياً من الحرية الفكرية للآخر، وتفسح له مساحة واسعة، ليحاور ويبدي وجهة نظره، وهذا واضح في محاورة الأنبياء مع أقوامهم بحيث لم يتم الحجر على أفكارهم أو منعوا من الحوار، قال تعالى في الحوار الذي دار بين نوح وقومه: ﴿ ❒◆⬧☽⬧⑨⇳

📖❒❻⬀⌧◼⬛☪◆✍   ✡➔❑◼⏲🕭   ☽⏲⌧🖫◼❼🗐

🕭⬧❑⬀✋⏰⏲⌧🕒   ☽⏲❄❑⏲❼   ⬀⧫✎❏⬀⌧☠⬀   ✡⧫⓿✍③❷⌧

✋❿⌨⏲✓◻⬇   ⬀⏲⌘⬈   📖❑♌   ⬧⬧   ✍⬧➔⬀⌨⬅⑨⬅❑▦✁☎

☽⏲⬧⬩   ✁✍✎⅄   ☎   ☽⏲❄❑⏲❼☑   📖❑❀⬧🕭✍⬅

⬊⧫⬛◼⓿⬂▤⬀☠⬀   ⬉⧫⓿⌧✁⚇⌘   ③⧫❑⬀✈✋   📖❑⬀⬧⏲⑩⚐▯

⬀⌧⬀⬗   ▫⧫☽⬧✍✌⧫   ✁✍⬂⬀☺⌧❁♉   ✁✍✎⅄🕭⬧⇦✖⧫

🕮⌧▦⌧❷⬉❑✁☎   ✋⬧♊   🕭⬧❑⬀✋⏰⏲🕒   ✋⧫✍

✋♓⬀✞⬂⬛◼✡❑✍   🗀❑⌖⧫❷⧫ॐ✁   ☽⏲⬧⬩   ☼⧫❷⧫🗁①⬌

☽⏲⬧⬩   ✁✍✎❑⌨⧫➔⌧①⬌   ☼⧫❷⧫🗁①⬌   ❑⧫✋⧫✍

📖❑❻⧫✁❶⬀⏲⬈✡❑✍   ♎➔☠⬀   ✁✍✎⅄🕭⬀⇦▫⬌

☼⧫❷⧫❽▤   ❑⧫✋⧫✍   ✁✍⬀❷▪📖▫❽⭍   ⬌⧫✍⑩⬀❽⌧

[1] انظر: فضل الله، محمد حسين، الحوار في القرآن: قواعده أساليبه معطياته، بيروت، دار التعـارف، 1987، ص 36-44. طنطاوي، محمد سيد، أدب الحوار في الإسلام، القاهرة، دار نهضة مـصر، 1999، ص 370. التويجري، الحوار من أجل التعايش، ص 16-18، الهيتـي، الحـوار الـذات والآخر، 51-64، الشيخلي، أخلاقيات الحوار، 69-70، محجوب، ثقافة الحوار، ص 434-444.

﴾ ﴿ [هود: 25-27].

وكذلك في المحاورات مع إبليس حيث لم يمنع من إبداء رأيه ﴿ ﴾ [الأعراف: 12].

- اعتماد العقل والمنطق: ويعني ذلك أن يلتزم أطراف الحوار بالطرق المنطقية السليمة أثناء المحاورة، وإظهار الأدلة والبراهين لتدعيم صحة آرائهم، لتقوم على الحقائق الدامغة لا على الأوهام الزائفة، قال تعالى: ﴿ ﴾ [النمل: 64].

- التزام الموضوعية: حيث مقصد كل طرف من أطراف الحوار إظهار الحق والصواب، حتى ولو ظهر على يد الطرف المخالف، ولقد ساق الإمام الغزالي[1] جملة من تلك الأسس " أن يكون -أي المتحاوران- في طلب الحق كناشد ضالة، لا يفرق بين أن تظهر الضالة على يده أو على يد من يعاونه".

وفي هذا نبذ للتعصب للرأي، مما يتطلب الإنصاف والعدل، قال تعالى: ﴿ ﴾ [المائدة: 8].

والتوجيه القرآني هنا يرقى من مستوى نبذ التعصب والكراهية إلى مقام أرفع وهو المعاملة بالقسط والعدل.

- الاحترام المتبادل بين الطرفين: والترفع عن كل ما لا يليق، قال تعالى: ﴿

1 الاحياء، ج1/ 44.

⬉♦⑨⇳❒☺✁ ⚡📪⇔♦❷⬀❸⚡ ⬊&🖬▫⚐🗄 ﴾ [الأنعام: 108]. وقوله تعالى: ﴿ ❒♦🔔➔❑🕾⬈❑✁☎ 🕾&🖬✡❑👓❑⭍ ◯⬉◯⇔☪✡👓 ﴾ [البقرة: 83] والحسن هنا يشمل كل دلالاته الأخلاقية قولاً وعملاً.

- تحديد المسائل والقضايا تحديداً دقيقاً: بحيث يحتاط من التسرع في تعميم الأحكام، وتوضع الألفاظ مواضعها السليمة، وتقرر فيه الأمور تقريراً لحمته وسداه الصدق والعدل، ويدخل في هذا تحديد المصطلحات، فقد يؤدي اختلاف المصطلحات والمفاهيم إلى إخفاق الحوار، لذا لا بد من أن يتم الاتفاق على المصطلح وتحديدها تحديداً دقيقاً ليصل الحوار إلى هدفه المنشود وغايته المرجوة مع ضرورة التخطيط السليم وترتيب الأولويات في قضايا الحوار وأطرافه.
- تحديد الغاية من الحوار وتوضيحها: فلا بد من إبراز الهدف الذي تدور حوله المحاورة، مع مراعاة أن يكون هذا الهدف مقبولاً من النفوس والمشاعر، بعد اجتيازه مرحلة القبول العقلي.

وحتى يكون الحوار مع الآخر مجدياً نافعاً فلا بد من عدة مقومات للمحاور أهمها "أن يكون حكيماً فطناً، عالماً بالعصر، فقيهاً في قضاياه ومشكلاته، قوياً مستقيماً عارفاً بالدنيا مدركاً لرسالته، متفتح العقل، ذكي الفؤاد، واسع الأفق، محيطاً بمعارف شتى، على قدر كبير من الثقافة والخبرة والتخصص"[1].

رابعاً: الحوار كطريقة تدريسية

إن الحوار مبدأ إسلامي أصيل، وهو ضرورة في هذا العصر نظراً للانفتاح على الآخرين وظهور قضايا التواصل مع الآخرين والتعددية والانفتاح على الآخرين، ومن هنا كان لا بد من إدخال الحوار وموضوعاته في محتوى كتب التربية الإسلامية، كالحوار مع الحضارات والتواصل وموضوعاته في محتوى كتب التربية الإسلامية، كالحوار مع الحضارات والتواصل مع الآخرين، وإدخال مفاهيم الحوار وأسسه ومبادئه وشروطه كأساس في المحتوى، كما ويمكن عرض بعض الدروس بالطريقة الحوارية لتعويد الطلبة على أسلوب الحوار ففي ظلّ الانفتاح الكبير على العالم اليوم، ولا سيما أن هذا الانفتاح ليس مقنناً وجب تمليك مخرجاتنا التعليمية أساليب التواصل المقنّن مع الآخر، والانفتاح المشروط والحوار الإنساني.

---

1 التويجري، الحوار من أجل التعايش، ص 15.

كما يمكن توظيف الحوار في الأنشطة وطرائق التقويم حيث لا بد من محاورة الطالب في الأنشطة والأسئلة الختامية وفق أسس الحوار وضوابطه، ولا بد من احترام آراء الطلبة وتوجيههم إلى إبداء الآراء والاستقلالية في طرحها لتعويدهم على ذلك مستقبلاً.

المطلب الثالث: التربية الأخلاقية من منظور إسلامي

في ظل طغيان المادية، وغياب القيم الأخلاقية، أصيبت المجتمعات المعاصرة بحالة تردٍ مستمر، فما تعيشه هذه المجتمعات اليوم من واقع أليم في مختلف مناحي حياتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية، ليس إلا انعكاس لغياب تفعيل المنظومة الأخلاقية في حياتها.

أما الفرد وما يعانيه من خواء روحي، ومشكلات نفسية، وسعادة متوهمة، فما هو إلا نتيجة لتلك الحضارة القشرية الزائفة "وحسبنا أن نمعن النظر إلى حياة الإنسان الحديث، لكي نتحقق من أنها حياة سطحية خاوية، يعوزها عمق الاستبصار، وينقصها كلّ إحساس بالمعنى أو القيمة، خصوصاً وأن الحياة الآلية الحديثة قد جعلت من وجود المخلوق البشري وجوداً مزعزعاً، لا سكينة فيه ولا تأمل، بل مجرد حركة وسرعة وتعجل، وقد لا تخلو حياة الإنسان الحديث من جهد ونشاط، ولكنه جهد لا غاية له، ونشاط لا هدف له، اللهم إذا قلنا أن الهدف هو التنافس الذي لا يخفي وراءه أي تأمل أو تفكير"[1].

أما مجتمعاتنا العربية الإسلامية فليست بأفضل حالاً، ولا سيما حينما دخلت جحر التقليد الأعمى، ظناً منها أن العلم وحده يصنع الحضارات، فالتقدم التقني الذي تعيشه المجتمعات اليوم بعيداً عن القيم الأخلاقية؛ أدى إلى تدهور إنسانية الإنسان، مما انعكس انحرافاً جعل من مجتمعات أوروبا وأمريكا جحيماً لا يطاق، والحلّ ليس في فلسفات بشرية، وإنما في العودة إلى رحاب الإيمان، لأن قيم الأخلاق الفاسدة التي أدت إلى انحطاط مجتمعاتهم، ما هي إلى انعكاس لتلك الفلسفات الوضعية التي ادعوا أنها عقلانية، فإذا بتناقض الفلسفات ينعكس تناقضاً بين الإنسان وغيره، بينه وبين نفسه أحياناً، وإذا بالتفسيرات المادية والرقمية تحولهم إلى دين جديد، يعبدون فيه المادة واللذّة الحسية، مما أفقد حياتهم أبسط المقومات الإنسانية وقد دلّت التجربات الإنسانية والأحداث التاريخية، أن ارتقاء القوى المعنوية للأمم والشعوب ملازم لارتقائها في سلّم الأخلاق الفاضلة[2].

---

[1] إبراهيم، زكريا، المشكلة الخلقية. القاهرة، مكتبة مصر، 1975م، ص 11.

[2] السحمراني، أسعد، الأخلاق في الإسلام والفلسفة القديمة، بيروت، دار النفائس، 1408هـ - 1988م، ص 46، البغا، مصطفى، نظام الإسلام، دمشق، المطبعة التعاونية، 1401هـ - 1981م، ص 40.

والتربية الأخلاقية ضرورة للفرد حتى "توائم بين غرائزه وتهذب طبيعته، وتوجهه إلى السلوك اللائق به في الحياة كأفضل مخلوق، اختصه الله تعالى بالخلافة في الأرض، وجعل رسالته عبادة -الله سبحانه- وطاعته عز وجل"[1].

أما ضرورتها للمجتمع فيؤكد ابن خلدون بأن فساد الأخلاق من أهم عوامل خراب المدن والعمران وسقوط الدول، ويخصص في ذلك فصلاً في مقدمته، ويقول: "ومن أشد الظلمات وأعظمها في فساد العمران تكليف الأعمال وتسخير الرعايا بغير حق.. وأعظم من ذلك في الظلم وإفساد العمران والدولة التسلط على أموال الناس"[2].

كما أن مما ساعد على تقبل حضارة المسلمين، وانتشارها هي تسامحهم ورحمتهم، مما سهل اعتناق كثير من الأمم الإسلام وكانت سبباً في نظمهم التي رسخت[3].

وإلى هذا أشار قوله تعالى: ﴿ ❒◆☽♉❶⬧✂✎ 🕮❒❻◆⑩⬀☼⧫✍✎
🕮❒♌ ☸♋&⬀⬛♉⌨⍓ 🕭⬧❷⬀③◆❒🕓 🕮❒✌⧫❷⬀☼⧫✍
▫♎❸&❒✍ ▫⧫⊞▦☒○❁☽→❑✂☎ ✌↖✋⬂❸◆▫♎❸&❒✍
✂✍◉♋⬂☽⧫❑⬀✌↖ ⬃⧫⬛⬛❸⬀&❒✍ ▫⧫☪⍓✉❒
▫⧫⑨⍓✌❒❷⬀☼⧫🕔♑⍓✍ ✍⧫⑨⇳✌♎❷❸☪✂ ﴿ [الإسراء: 16].

ونستطيع أن نجمل ضرورة الأخلاق وأهميتها كونها خير وسيلة لبناء "خير فرد وخير مجتمع وخير دولة وخير حضارة إنسانية"[4].

وإذا كان من أبسط واجبات المدرسة أن تحدث أثراً في التعليم، فإن هذا الواجب يتأثر بالمناخ الأخلاقي السائد في المدرسة، ومن هنا فإن أكبر واجب على مدرسة اليوم أن تعيد بناء أجيالها في الجانب الأخلاقي، في طريق إعدادهم لهذا العصر، فإذا "أردنا لمجتمعنا أن يواجه تحديات القرن الحادي والعشرين؛ فمن المهم أن تقدم المدرسة الدعم والعون الاجتماعي لتنمية التلاميذ، وتحسين المناخ المدرسي، ومواجهة المشكلات الفردية

---

1 عفيفي، جمال الدين حسين، أسس فلسفة الأخلاق، القاهرة، دار الطباعة المحمدية، ط1، 1415هـ - 1994م، ص 10-11.

2 ابن خلدون، المقدمة، بيروت، دار القلم، ط11، 1413هـ -1992م، ص 289.

3 لوبون، غوستاف، حضارة العرب، ترجمة: عادل زعيتر، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط3، 1399هـ - 1979م، ص 720.

4 يالجن، مقداد، التربية الأخلاقية الإسلامية، الرياض، دار عالم الكتب، ط3، 1423هـ - 2002م، ص 5.

والاجتماعية التي تقلل من تأثير التعليم، وتقديم الخدمات المطلوبة حسب سن التلاميذ، مع تنفيذها في المدرسة، وعدم الاكتفاء بالمهمة التقليدية لها المتمثلة في تقديم الإرشادات التعليمية فقط"[1].

ومن هنا تؤكد الباحثة أن الوظائف التقليدية للمدرسة، لن تستطيع أن تقف أمام التحديات الثقافية والفكرية، التي أصبحت تهدد بشكل مباشر الهوية الثقافية والقيم الأخلاقية، مما يحتم أن تصبح التربية الأخلاقية من أولويات التطوير التربوي، وأن تعيد المدرسة النظر في أدوارها وأهدافها، لتصبح أكثر التصاقاً بحاجات التلميذ ومراحل نموه، في سبيل التنمية المتكاملة للمتعلم نفسياً وجسدياً وعلمياً واجتماعياً وأخلاقياً.

أولاً: مفهوم الأخلاق لغة واصطلاحاً

الخُلقُ: الطبيعة وجمعها أخلاق، والخُلقُ: السجية، والخِلْقة: بمعنى الفطرة، والخُلقُ هو الدين والطبع. وحقيقته: وصف لصورة الإنسان الظاهرة والباطنة وهي نفسه، وأوصافها المختصة بها بمنزلة الخَلْق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها، وهي أوصاف حسنة وقبيحة[2].

أما في الاصطلاح، فيعرفه الغزالي[3] "هيئة راسخة في النفس تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر عن غير حاجة إلى فكر وروية".

ويرى ابن مسكويه[4] بأن الخلق هو "حال للنفس، داعية إلى أفعالها من غير فكر ولا روية، وهذه الحال تنقسم قسمين: منها ما يكون طبيعياً ومن أصل المزاج... ومنها ما يكون مستفاداً بالعادة والتدرب، وربما كان مبدؤه بالروية والفكر، ثم يستمر عليه أولاً حتى يصير ملكة وخُلقاً".

ومن التعريفات الأخرى للأخلاق:

- "صفة مستقرة في النفس، فطرية أو مكتسبة، ذات آثار في السلوك محمودة أو مذمومة"[5].

---

1 جويلي، دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، ص 27.

2 ابن منظور، لسان العرب، ج10/ ص 86.

3 الغزالي، الإحياء، ج3/ 53.

4 تهذيب الأخلاق، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1401هـ - 1981م، ص 25-26.

5 البغا، نظام الإسلام، ص 117.

- مبادئ وقواعد تستند عند صاحبها إلى العقيدة وإلى فلسفة حياته العملية، لتكون المعيار الذي يحكم بواسطته على مختلف الأمور والأفعال الصادرة عنه أو عن غيره، فالأخلاق علم معياري، بمعنى أنه جملة القواعد والأسس التي يعرف بواسطتها معيار الخير في سلوك ما، أو مدى الفساد والشر المتمثل في سلوك آخر.

والأخلاق كعلم معياري يكون وفق هذا المفهوم- علم خاص بالإنسان دون باقي المخلوقات، وهو يشكّل منهاجه السلوكي القائم على مجموعة من المبادئ والقيم التي تحكم قناعات الفرد [1].

والبعض يحصر الأخلاق في الفضائل فيعتبرونها "المثل والقيم المنظمة للسلوك الإنساني التي يحددها الدين على نحو يسمو بالإنسان، ويحقق غايته في الحياة وسعادته، وهي بهذا لا تشمل إلا ما هو حسن وجميل ومحمود عند الله تعالى وعند الناس"[2].

وبعض التعريفات تركز على الأخلاق كسلوك ظاهر، فهي "ذلك النشاط الذي يربط بين تعاليم القرآن وبين الإنسان فرداً وجماعة، بحيث تتحول هذه التعاليم إلى حياة يومية تمارس... وهي سلوك إرادي صادر من إنسان راشد"[3].

وهي "مجموعة من السلوكيات التي يظهرها الفرد في تعامله مع الأحداث التي تواجهه، أو الأفراد الذين يتعامل معهم في الحياة، ويكتسب معظمها من خلال التربية والبيئة التي عاش فيها الفرد خلال مراحل عمره المختلفة"[4].

وبعض التعريفات جاء عاماً فهو "علم الخير والشر والحسن والقبيح، وله قواعده التي يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان، وتحديد علاقته بغيره على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أكمل وجه"[5].

---

1 السحمراني، الأخلاق في الإسلام، ص 15، 20.

2 خيشة، عبد المقصود عبد الغني، تهذيب الأخلاق في الإسلام، القاهرة، دار الثقافة العربية، 1412هـ - 1991م، ص 18.

3 أبو العينين، علي خليل، فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، د. م، دار الفكر العربي، ط1، 1980م، ص 189.

4 الصنيع، صالح بن إبراهيم، دراسات في علم النفس من منظور إسلامي، الرياض، دار عالم الكتب، ط1، 1423هـ - 2004م، ص 142.

5 يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، ص 80.

ومن خلال ما سبق يمكن أن تعرف الباحثة الأخلاق بأنها: "قوة نفسية داخلية تدفع الإنسان إلى سلوك معين يميل إلى الاستقرار، قابل للوصف، ويمكن التنبؤ به".

كما يمكن استخلاص بعض سمات الأخلاق من خلال التعريفات السابقة:

1. إن للخلق جانباً فطرياً جبلياً طبيعياً، ومعنى ذلك وجود فروق فردية طبيعية بين فرد وآخر في مستوى الخلق.
2. إن للخلق جانباً مكتسباً، ومن هنا فإنه يمكن تربية الفرد خلقياً، وتعديل سلوكه إلى الوجهة الخلقية المرادة.
3. تستند الأخلاق إلى أساس عقدي أو فلسفي تنبثق عنه، وتكون أساساً لتصورات الفرد وتصرفاته.
4. تشكل الأخلاق معياراً لسلوك الفرد والمجتمع، لذا وصفت بأنها مبادئ وأسس وقواعد وعلم معياري.
5. ليس بالضرورة أن تكون الأخلاق محمودة بل قد تكون مذمومة.
6. الفعل الأخلاقي هو فعل إرادي صادر عن إنسان مميز واعٍ.

والفرق بين الخلقُ والتخلق بأنه إذا "لم تكن هذه الهيئة ثابتة وراسخة في النفس فإنها لا تسمى خُلقاً، وإنما تسمى تخلقاً، والفرق بينهما أن التخلق معه استثقال واكتساب، ويحتاج إلى بعث وتنشيط من خارج، أما الخلق فمعه استخفاف وارتياح، ولا يحتاج إلى بعث من خارج، ومعنى هذا أن التخلق فيه نوع من المعاناة والتكلف، لأن صاحبه يحاول أن يكره نفسه على فعل شيء ليس ثابتاً في نفسه، وهذا قد يكون على سبيل الارتياض والتدريب، فيكون محموداً، وقد يكون على سبيل المراءاة فيكون مذموماً"[1].

ومما يدل على أن للخلق جانباً فطرياً جبلياً أن الإسلام يقرر أن طبيعة النفس الإنسانية واحدة في الناس جميعاً، لأنهم يرجعون إلى أصل واحد ﴿ ③◆🕓❄🕯❒⑨🙞🙥❒🙤 ➏◆🖃✸▤⬈☠⬉ ✂🙤✍✸◑➔❑✂☎ ✂🙤⑩☪❒🙤❒⬇ ✿♦🖬■◑♦▤⬈🖃 ✌♓♊♉ ☼❄▦⬂▪🖫 ✂🙤✎⅄🔔♉❽ ❒◆🕓■♉⑨🗠❒🖮 ﴾ [النساء: 1]، وقد زود الله تعالى هذه النفس بقوى واستعدادات مختلفة، كالاستعداد للتخلق بالخلق الحميد أو القبيح، وبمعنى آخر لفعل الخير أو الشر، قال

---

1 خيشة، تهذيب الأخلاق في الإسلام، ص 17.

تعالى: ﴿ ❒◆☼♦▦⬂▪🖫 ❒◆♦✌♦♐ ♐⌧❑▪🗀♑⌧♐ ✍♐✍
▫♦🕯❒▭▫●❑☺⌧♑⌧♐ ▫⬆♑➔❑❻◆♎⌧♐
❒◆✍♦◑⬂❑◆🗀♑⌧♐ ﴾ [الشمس: 7-8]. وهذا الاستعداد عام فطر الله الناس عليه، بمعنى أنهم يشتركون في التكوين الفطري، وفي الصفات الأساسية، ويشتركون في القدرة أو الاستعداد للخير والشر، ولكن مع هذا فقد شاء الله تعالى أن تختلف حظوظهم من الطبائع والاستعدادات التي فطرهم عليها، فهذا من الرزق الذي فُضل بعضهم على بعض فيه، فكما تتفاوت حظوظهم من الذكاء الفطري، وتتفاوت حظوظهم الجسدية، فكذلك تتفاوت حظوظهم من الطبائع الخلقية بالفطرة، وقد جاء في أحاديث نبوية شريفة ما يثبت هذا التفاوت، منها قوله ﷺ: (أن بني آدم خلقوا من معادن شتى، ألا وأن منهم البطيء الغضب سريع الفيء، والسريع الغضب سريع الفيء، والبطيء الغضب بطيء الفيء، ألا وأن منهم بطيء الفيء سريع الغضب، ألا وخيرهم بطيء الغضب سريع الفيء، وشرهم سريع الغضب بطيء الفيء)[1].

ومن الواضح أن هذا الحديث يدل على فروق الهبات الفطرية الخلقية، ويقرر أن خيار الناس في التكوين الفطري هم أكرمهم خلقاً، وهذا التكوين الخلقي يرافق الإنسان ويصاحبه في كل أحواله، سواء ظل جاهلاً أو تعلم" ويؤيد هذا قوله ﷺ للأشج بن قيس: (إن فيك خصلتين يحبهما الله ورسوله: الحلم والأناة)[2]. ومع وجود هذه الفروق الفردية في الهبات الفطرية الخلقية؛ فهل معنى ذلك أنه لا يمكن تربية الفرد أخلاقياً، وتعديل سلوكه غير المرغوب؟

إذا كان في النفس استعداد لفعل الخير، وفعل الشر، فمعنى ذلك أنها ليست خيرة وليست شريرة بالطبع، فهي صالحة للأمرين معاً، "وإنما يترجح أحد الجانبين بإتباع الهوى، والإكباب على الشهوات، والإعراض عنها ومخالفتها، فإن اتبع الإنسان الهوى، وغلبت الشهوة عليه صار سيء الخلق، وإن جاهد هواه وقاوم شهوته صار حسن الخلق"[3].

وأشار القرآن الكريم إلى أن السلوك الإنساني قابل للتشكيل والتعديل، ودليل ذلك فتح باب التوبة للنادمين، ومنح الفرصة للعاصين للعودة إلى شرع الله تعالى، وأصلح في عمله المستقبل، فإن باب الرحمة مفتوح على مصراعيه له ولكل من أراد تغيير سلوكه، ولو لم

---

1 سنن الترمذي، كتاب الفتن، باب ما أخبر به النبي ﷺ أصحابه بما هو كائن إلى يوم القيامـة، ج4/ 483، وقال: هذا حديث حسن صحيح.

2 صحيح مسلم، كتاب الإيمان باب الأمر بالإيمان، ج1/ 48.

3 الغزالي، الاحياء، ج8/ 136.

تكن الأخلاق قابلة للتغيير والتبديل، ولا تخضع للتأديب والتهذيب لبطلت كثير من المواعظ والوصايا والأوامر والنواهي، ولما أصبح لكثير من دعوات الإسلام لصالح الخلق معنى. ومن ذلك قوله ﷺ: (وأهدني لأحسن الأخلاق لا يهدي لأحسنها إلا أنت) [1].

وقوله ﷺ: (لا يدخل الجنة نمام) [2].

وقوله ﷺ: (أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خُلقاً) [3].

وقوله ﷺ: (ما شيء أثقل في ميزان المؤمن يوم القيامة من خلق حسن) [4].

ثانياً: مفهوم التربية الخلقية

والتربية الخلقية هي: التدريس المباشر أو غير المباشر للأخلاق بهدف التعرف على قيمة السلوك الخير، أو الخلقي في ذاته من جهة، وبالنسبة للأفراد والمجتمع من جهة أخرى، وتحليل المبادئ التي تتحدد في ضوئها هذه القيمة"[5].

وهي: عملية تبصير الفرد بالأخلاق الحسنة لينشأ عليها ويألفها ويتحلّى بها، وتبصيره بالأخلاق السيئة ليتقيها ويبتعد عنها"[6].

وترى الباحثة بأن التربية الخُلقية هي: عملية التعريف بالمبادئ الخلقية نظرياً، التدريب عليها عملياً بوسائل مختلفة".

فالتربية الخلقية تتضمن جانباً معرفياً عقلياً يتمثل في التعرف على قيم الأخلاق، وجانباً سلوكياً يتمثل في تطبيق هذه المعرفة عملياً، فالهدف من التربية الخُلقية تكوين استعداد تام

---

1 صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب صلاة المسافرين، باب صلاة النبي ﷺ ودعائه في الليل، ج6/ 58.

2 صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب بيان غلظ تحريم النميمة، ج1/ 101.

3 الترمذي، كتاب الرضاع، باب ما جاء في حق الزوج على المرأة، ج3/ 466، وانظـر: الهيثمـي، علي بن أبي بكر، مجمع الزوائد، القاهرة، دار الريان للتـراث، بيـروت، دار الكتـاب العربـي، 1407هـ، ج5/ 230 (حديث حسن صحيح).

4 الترمذي، كتاب البر والصلة، باب ما جاء في حسن الخلق، ج4/ 362، وقال (حديث حسن صحيح).

5 العراقي، سهام محمود، في التربية الأخلاقية (مدخل لتطوير التربية الدينية)، د. م، مكتبة المعـارف الحديثة، 1984م، ص 141.

6 الصنيع، دراسات في علم النفس من منظور إسلامي، ص 14.

للالتزام بالأخلاق الفاضلة، وتجنب الأخلاق المذمومة مهما تغيرت الظروف والأحوال، والأزمنة والأمكنة، لأن الأخلاق في الإسلام ثابتة لا تعرف النسبية أو مقياس النفعية.

ثانياً: معايير التربية الأخلاقية

إن تحديد معايير التربية الخلقية تتوقف عليه نجاح هذه التربية، لأنها بمثابة موازين يقيس بها المربي مدى صلاحية الأساليب والوسائل التي يستخدمها لتحقيق هذه التربية، فليس كل وسيلة يظن أنها تربوية هي تربوية فعلاً، بل قد تؤدي بعض الوسائل إلى غير الهدف المقصود، أهم هذه المعايير[1]:

1 تلاؤم الوسائل مع الغاية الأخلاقية، لأن الغايات الأخلاقية لا تتحقق إلا بالوسائل الأخلاقية بصفة عامة، وهذا يقتضي أن تكون الوسائل خيرة كالغايات تماماً، وإلا ترتّب عليه ارتكاب الشر، فالشر لا يأتي إلا بشر، ولهذا أجاب النبي ﷺ عندما سئل: (أويأتي الخير بالشر؟ قال: الخير لا يأتي إلا بالخير)[2] وبناء على ذلك فقد قرر الإسلام دفع الشرور بوسائل خيرة، ومن ثم كانت القاعدة الأساسية في الأخلاق الإسلامية دفع الشر بالخير والإساءة بالحسنى، قال تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [فصلت: 34]. وعلى هذا الأساس؛ قال علماء الفقه بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، لذا قال الشاطبي[3] "فإن الشارع لم يجعل أسباباً مقتضية إلا مع وجود شرائطها وانتفاء موانعها، فإذا لم تتوفر لم يستكمل السبب أن يكون سبباً شرعياً... لأن معنى كونها أسباباً شرعية هو أن تقع مسبباتها شرعاً، ومعنى كونها غير أسباب شرعاً ألا تقع مسبباتها شرعاً".

2. وجوب مراعاة الفروق الفردية بحسب السن والاستعدادات عند اتخاذ الطرق والوسائل التربوية، ونجد هذا المعيار التربوي بصورة أوضح وأدق لدى الإمام الغزالي[4] حيث يشبه عمل المربي بعمل الطبيب، من حيث أن الطبيب يحتاج إلى معيار لمعرفة مقدار العلاج اللازم لكل واحد من المرضى، على حسب طبيعة مرضه، فإن المربي كذلك لا

---

1 انظر تفصيل ذلك: يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، ص 380- 408.

2 البخاري، كتاب الجهاد والسير، باب فضل النفقة في سبيل الله، ص 385.

3 الشاطبي، الموافقات، ج1/ 345.

4 الإحياء، ج3/ 61.

بد أن يكون له معيار لتربية الناس المختلفين خلقاً"، وهذا يقتضي من ناحية أخرى مراعاة استعداد المتعلم عند تدريبه على الأعمال الأخلاقية، وهذا يتطلب تحديد الوسيلة وفقاً لاستعداداته، لأن الوسيلة التي تستخدم في التربية إذا تطلبت عملاً فوق طاقته فإنها لا تفيده، بل تجعله يكره العمل الأخلاقي ومن ثم يكره الفضيلة بكاملها، وما أحسن ما قال معاوية بن الحكم السلمي عن أسلوب تربية الرسول ﷺ: (بأبي هو وأمي، ما رأيت معلماً قبله ولا بعده، أحسن تعليماً فيه، فوالله ما كهرني ولا ضربني ولا شتمني)[1].

3. الالتزام بالسلوك الأخلاقي الكامل: وهو الخاص بقياس مدى اكتمال التربية الخلقية عند المتعلم، وهو أن يلتزم بالسلوك الخير حباً في الخير، وأن يتجنّب الشر كرهاً له، واشمئزازاً منه، في السر والعلن، في الظروف المختلفة.

ولأهمية هذا المعيار في ميدان التربية نجد المربين تعرضوا – بصورة أبو بأخرى سواء كان ذلك لمعرفة مدى تكون الأخلاق في نفسه أو في غيره ممن رباهم، فيقول الغزالي "فإذا قلت فبماذا أعلم أن الحاصل هو الخلق الجميل... فطريقك أن تنظر في الأفعال التي يوحيها ذلك الخلق الذي فيه مجاهدتك، فإذا التذذت بفعله فاعلم أن الخلق الموجب له راسخ في نفسك"[2].

ويذكر في مواضع أخرى بإن علامة اكتمال التربية الأخلاقية هي أن تصير الأخلاق طبعاً له فتصدر عنه بسهولة ويسر، دون روية وفكر، وأن يصير السلوك الأخلاقي محبباً له، وأن يتنعم به، ويكره الأفعال القبيحة [3].

ولهذا كان من هديه ﷺ الاستمرار بعمل الخير، ولما سئلت عائشة رضي الله عنها أي العمل كان أحب إلى النبي ﷺ قالت: الدائم"[4].

4. القياس بالمردود الأخلاقي الواقعي النفسي: ذلك أن الناس ليسوا متساوين في علو الهمة، وفي تقدير الواجبات وتقديسها، فمنهم من لا يعمل ولا يؤدي الواجبات، ولا يترك المعاصي إلا لكسب ثواب أو لتجنب عقاب، فإذا كان ذلك مرتبطاً برجاء الثواب من الله، والخوف من عقابه لا من غيره فهو مقبول؛ لأن الله تعالى مدح أنبياءه بقوله: ﴿

---

1 صحيح مسلم، كتاب الصلاة، باب تحريم الكلام في الصلاة ونسخ ما كان مـن إباحـة، ج1/ 381، والكهر بمعنى القهر والزجر.

2 ميزان العمل، دمشق، بيروت، دار الحكمة، 1407هـ - 1986م، ص 66.

3 انظر: الغزالي، الإحياء، ج3/ 58-59.

4 صحيح البخاري، كتاب الرقاق، باب القصد والمداومة على العمل، ص 896.

❼⅋× ♐♍❑⇖⇖⌧❷⌚✽○⬅④ ☎✃❑⬅☼✍•🗎 ⬀☠⬅♑❋☼⅋◑
✍❑✡♦☼❑⇖⇖⇳⑨♦③♦❒ ⅋☠⌚♦❸⬀❷⍓②⬂♈◉✍✃
❻♦➘⌧⌛✡✍ ❒♦❻♦♎⍓⌛✡✍ ﴾ [الأنبياء: 90].

والمغزى التربوي هنا هو أننا نرغب الناس في الأعمال الصالحة، ونكره إليهم المعاصي، بحسب مستواهم واستعداداتهم النفسية، فمن يريد أن يفعل هذا أو ذاك لنيل ثواب أو خوفاً من عقاب نشجعه على ذلك، ومن يعمل الأعمال الصالحة ويترك المعاصي تقديساً لله، بتقديس أوامره لا لشيء آخر، نرغبه ونشجعه على ذلك، لأن ذلك يعد أقوى دافع إلى التمسك بالفضائل وأقوى زاجر عن الرذائل.

ويظهر المغزى التربوي لتلك المعايير إذا أخذنا بعين الاعتبار مراحل التربية الأخلاقية وفقاً لمراحل النمو، ويشير الإمام الغزالي[1] إلى قيمة هذا التفاوت من الناحية التربوية قائلاً: "وهذا التفاوت يعهد لكل شخص من صباه إلى كبره، إذ هو في بدء صباه لا يمكن زجره وحثه بالحمد والذم، بل بمطعوم حاضر أو ضرب ناجز يحس به، فإذا صار مميزاً مقارباً للبلوغ أمكن زجره وحثه بالمحمدة والمذمة، فطريق زجره مذمة المزجور عنه، وتقبيح حال متعاطيه، وطريق ترغيبه في تعلم الأدب وغيره بكثرة الثناء على آتيه، وكثرة الذم لمجتنبه، فيؤثر ذلك تأثيراً ظاهراً، وأكثر الخَلْق لا يتجاوزون هاتين المرتبتين إلى المرتبة الثالثة... التي هي العزيز الفذ رتبة من لا يبتغي إلا التقرب إلى الله، وطلب مرضاته، وابتغاء وجهه".

وتستنتج الباحثة من كلام الغزالي أن هناك ثلاث مراحل للنمو الأخلاقي:

1. المرحلة المادية الحسية: وتمتد هذه المرحلة من فترة الطفولة المبكرة، وجزءاً من المرحلة الأساسية الدنيا إلى سن التمييز، حيث تتكون لديه المبادئ الأخلاقية بالثواب والعقاب الماديين، لأن الطفل في هذه المرحلة لا يستطيع فهم المعاني المجردة، فلا بد من ربط الثواب والعقاب بشيء حسي ملموس.

2. المرحلة المعنوية العقلية: وتمتد من مرحلة ما قبل البلوغ قليلاً، فتدخل فيها المرحلة الأساسية العليا والثانوية، وقد تمتد طويلاً، حيث يصبح الفرد في هذه المرحلة قادراً على فهم المعاني المجردة دون ربطها بمعايير مادية، فيتربى خُلقياً بمعاني المدح والذم، وبذلك يمكن تعديل السلوك بالتعزيز المعنوي.

3. المرحلة المثالية: وهي مرحلة تقديس الأوامر والنواهي الخُلقية، وربطها برضا الله تعالى، وابتغاء مرضاته، وهذه المرحلة قلما يصل إليها أحد، وهذه المرحلة قد تتداخل

---

1 ميزان العمل، ص 82.

زمنياً مع المرحلة التي قبلها حيث تمتد من مرحلة البلوغ والرشد إلى ما بعدها، فقد يصل متعلم في المرحلة الأساسية العليا أو الثانوية إلى مرحلة مراقبة الله تعالى في السر والعلن.

وقد قسم بعض المربين النمو الأخلاقي إلى ثلاث مراحل[1]:

1. المرحلة الظاهرية الانقيادية: وتستغرق فترة ما قبل المدرسة، وجزءاً من المرحلة الأساسية (سن العاشرة وما قبلها) والتحديد الزمني تحديد تقريبي؛ وذلك لعامل الفروق الفردية، ولتداخل وتفاعل مراحل النمو الخلقي مع بعضها، بحيث يصبح من الصعوبة بمكان الفصل الحدي بين مرحلة وأخرى.

ويتجه الطفل في هذه المرحلة إلى السلوك الشكلي الذي لا عمق فيه أو يكون متأثراً بالمردود المادي والمظاهر والهيئات الشكلية، وتثبت الأخلاق عن طريق تكوين العادة، والتعامل بمبادئ الثواب والعقاب، والتلقين والتأثير العاطفي المادي، ولا يلتزم الطفل بالأخلاق التي تعلّمها التزاماً تاماً، بل إنه يغفل عنها وينسى ويتراخى، وبوجه خاص عند غياب الرقيب.

2. المرحلة الاقتناعية الانقيادية: وتستغرق هذه المرحلة نهاية المرحلة الأساسية، وكامل المرحلة المتوسطة (الأساسية العليا)، وقد تدخل إلى جزء من المرحلة الثانوية (من سن الحادية عشرة إلى الخامسة عشرة) مع مراعاة عامل الفروق الفردية، ويبدأ الفرد بالربط بين المنحى الخُلقي والعاطفي والحكمة منه في هذه المرحلة، ويأخذ بعداً باطناً، وجذوراً داخلية، حيث تبدأ مرحلة الوعي الحقيقي بالمعاني الخُلقية، والتعليلات النفسية والاجتماعية للضوابط والأخلاق والاتجاهات، والعادات القريبة من الضبط والالتزام الخُلقي، كما يبدأ بالتفكير في قيمة الأشياء في ذاتها، وبآثارها البعيدة وعواقبها المعنوية.

ويتم تثبيت الأخلاق عن طريق الحوار والمناقشة العقلية، وعرض مبررات وأبعاد الأخلاق، والأنظمة المراد إكسابها.

ويكون الفرد قادراً على الاقتناع، وحدوث الرضا الداخلي لديه، وتكون النتيجة تحمله مسؤولية الالتزام والانضباط الداخلي، بحيث لا يقتصر أمر الرقابة على الرقابة الخارجية، وفي هذه المرحلة يقع التكليف الشرعي، ويصبح مخاطباً بالأوامر والنواهي والتوجيهات الشرعية، ومحاسباً عليها، وفق نظام الإسلام الخُلقي والسلوكي.

---

[1] الصنيع، دراسات في علم النفس من منظور إسلامي، ص 23-24.

3. مرحلة الرقابة الذاتية: وتقع هذه المرحلة في سن الخامسة عشرة وما بعدها، وتقابل المرحلتين الثانوية والجامعية وما بعدها، حيث يكون الفرد في حالة تكامل لاستعداداته الجسمية والعقلية والنفسية، بحيث تستثمر في بناء المراقبة الذاتية في شخصية المراهق من فترة مبكرة، وفي هذه المرحلة يكون شعور الفرد بأهمية الالتزام الخُلقي أكثر عمقاً مما سبق، وتكتسب المبادئ الأخلاقية قيمة عظمى لدى الفرد، ويشعر بحساسية مرهفة نحو ما يقع به من سلوك وتصرفات وعلاقات، من حيث أهدافها وضوابطها وآثارها، وتحفز أي ممارسة بدوافع معنوية بعيدة، تحتوي على تصور واستحضار لعظمة الخالق، وأنه مطّلع عالم قريب حفيظ، ويكون السعي لرضا الله وطاعته من الغايات الأساسية الفاعلة والمؤثرة في اتجاهات المراهق الخلقية والسلوكية.

ويكون الشعور بالمسؤولية ذاتياً، فالمراقب الذاتي الداخلي المرتبط بالوعي بالنظام الخلقي، هو الذي يعمل على محاسبة النفس، بحيث يحسب الفرد لكل صغيرة وكبيرة، ويكون موجهاً بذلك المراقب الذاتي، وتثبيت السلوك في هذه المرحلة يكون عن طريق أساليب متعددة أهمها: معرفة ضعف الإنسان وجهله، وقلة حيلته، وكثرة أخطائه، وتعدد أعدائه، وقصر عمره، ودنو أجله، وإظهار قوة الخالق، وإحاطته الشاملة، وسعة علمه واطلاعه، ومعيته لخلقه، ومحاسبته لهم.

وهذه المرحلة أرفع المراحل وأشملها وأعمقها، وفيها يتبوأ الفرد منزلة عالية، بحيث يكون مطمئناً في حياته، وقدوة في سلوكه واتجاهاته، ومؤثراً بأوامره وتوجيهاته، عميقاً في نظرته وآرائه.

أما كوهلبرج فقد قسم مراحل النمو الخلقي إلى مستويات ثلاثة، ولكل مستوى مرحلتان[1]:

المستوى الأول: ما قبل العرف والقانون: ويكون عليه معظم الأطفال قبل سن التاسعة، وقليل من المراهقين، وفيه مرحلتان هما:

المرحلة الأولى: أخلاق ذات طابع خارجي والتوجه نحو الطاعة والعقاب، حيث لا يدرك الأطفال أن وجهات النظر تختلف، ويفترضون أن هناك وجهة نظر صحيحة واحدة هي التي تأتيهم من الخارج (السلطة).

---

1 باركي وستانفورد، فن التدريس، ص 30، كرين، وليام، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، ترجمة: محمد الأنصاري، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1996م، ص 182-187.

المرحلة الثانية: الفردية والوسيلة وتبادل المنفعة، وفي هذه المرحلة يعرفون أن للناس اهتمامات مختلفة، ووجهات نظر مختلفة، وبينما يتغلبون على مركزية الذات، يبدأون في اعتبار كيف ينسق الأفراد اهتماماتهم في ظل المصالح المتبادلة.

المستوى الثاني: العرف والقانون: وهو المستوى الذي يكون عليه أغلب المراهقين والراشدين، وفيه مرحلتان هما:

المرحلة الثالثة: المسايرة القائمة على التوقعات المتبادلة، والعلاقات المشتركة، حيث يصبح الفرد مهتماً بمشاعر غيره، يعتقد أن الناس ينبغي أن يعيشوا لتحقيق توقعات الأسرة والمجتمع.

المرحلة الرابعة: النظام الاجتماعي والضمير، حيث يمتلك الفرد مفهوماً اجتماعياً أوسع، ويخضع للنظام القانوني، حيث أن احترام السلطة والقوانين والقيام بالواجبات تحقيقاً للنظام الاجتماعي.

المستوى الثالث: ما بعد العرف والقانون (المبادئ) وهو المستوى الذي يصل إليه قليل من الراشدين، حيث يأخذ الفرد نظرة أكثر مثالية حول كيف ينبغي أن ينسق الأفراد بين مصالحهم وفيه مرحلتان هما:

المرحلة الخامسة: العقد الاجتماعي والحقوق الفردية والمنافع، وتؤكد هذه المرحلة على اعتبار القيم والحقوق التي ينبغي أن يقوم المجتمع عليها.

المرحلة السادسة: المبادئ الأخلاقية العامة، حيث يأخذ كل الأطراف وجهات نظر الآخرين في اعتبارها تحقيقاً لمبدأ العدالة، وأن نتعامل مع مطالب كل إنسان بطريقة حيادية، محترمين كرامة كل إنسان كفرد.

ولسنا هنا بصدد دراسة مقارنة لمراحل النمو، أو نقد تلك المراحل، ولكن على المربي أن يعلم أن هناك مراحل للنمو الأخلاقي، فيراعي الأسلوب الخلقي التربوي المناسب لكل متعلم بحسب عمره ودوافعه واستعداده وميوله وقدراته؛ وهنا تظهر أهمية معايير التربية الأخلاقية، حيث يمكن الاستفادة من تلك المعايير عند اختيار دروس التربية الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية، ومراعاة مرحلة النمو الأخلاقي التي يمر بها الطالب في المرحلة الأساسية العليا.

رابعاً: التربية الخلقية كمحتوى تدريسي

ونَعني بذلك ما مدى نجاح التربية الخلقية المقصودة، فمما لا شك فيه أن المدرسة يقع على عاتقها القيام بالتربية الخلقية بصورها المقصودة وغير المقصودة، وما يهمنا هنا التربية

الخلقية كمحتوى تدريسي، فهل تدريس الأخلاق في المناهج سيجعل من المتعلمين يتمتعون حقاً بالأخلاق الفاضلة؟ وهل ستعدل هذه التربية في كثير من سلوكنا الأخلاقي غير المقبول؟

مهما تنوعت الآراء وتباينت الاتجاهات، فلا شك أن هناك قدراً من الفائدة في تدريس التربية الخُلقية، إذ "أنه ليس هناك شك فيما قد يكون للأخلاق من تأثير عملي على سلوك الفرد، إذا راعينا دور المعرفة في تحديد معالم الطريق أمام الشخص الراغب حقاً في انتهاج سبيل الخير، وبعبارة أخرى يمكننا أن نقول أن معرفة الأخلاق قد تقدم للشخص بعض المعونة في بحثه عن الخير، كما أن الفائدة الحقيقية لعلم الأخلاق لا تتمثل في التوجيه أو الإرشاد الذي يقدمه لنا هذا العلم، بل تتمثل في تنميته لسعة أفقنا، وجدية مقصدنا حين نعرض للمسائل الخلقية بوجه عام"[1].

ويرى (ماي) "أن مثل هذه الدروس لا تضمن أن قرارات الشباب ستكون دائماً صحيحة ومنطقية ومقدرة للآخرين، ولكنها مع ذلك قد تساعدهم على الأقل في التعرف على مسئولياتهم تجاه أنفسهم وجيرانهم وزملائهم، وأن تزيد الإدراك الأخلاقي، وأن تشحذ البصيرة الأخلاقية، وإن كانت هذه الدروس لا تهدف إلى الضغط على التلاميذ أو التحكم فيهم، وتلقينهم كيف يمكنهم أن يتبنوا اتجاهات معينة، وأن يسلكوا الطريقة المقبولة من الآخرين في المجتمع، ولكن المتوقع من مثل هذه الدروس أن تساعد التلاميذ تدريجياً على نمو وعيهم الأخلاقي، وأن تزيد من قدرتهم على فهم طبيعة الحكم الأخلاقي، وأن يدركوا أهمية السلوك العاقل المتزن المسئول، والآثار التي تترتب على الاختيار الحر في ضوء القواعد الأخلاقية للسلوك الأخلاقي، وربما نكون بذلك قد تمكنا من إيجاد ظروف تجعل احتمال وجود مجتمع مسئول أخلاقياً ممكناً"[2].

فهناك "فائدة عملية ممكنة للتربية الخلقية، وأن السلوك الخير إنما يستلزم بالضرورة التعرف على بعض المفاهيم الأخلاقية، ويستلزم تدريب الإرادة والقدرة على الاختيار، وقدراً من المعرفة الأخلاقية، وعلاقة النمو الأخلاقي بالنمو العقلي، والتنشئة الاجتماعية، ومن ثم كان على المدرسة أن تفسح المجال الكافي لرعاية هذا النمو شأنه في ذلك شأن النمو الجسمي من العقلي والنفسي والاجتماعي"[3].

---

1 إبراهيم، المشكلة الخلقية، ص 47.

2 العراقي، في التربية الأخلاقية، ص 86-87.

3 العراقي، في التربية الأخلاقية، ص 89.

ويرى بعض المربين ضرورة الربط بين النظري والعملي في تدريس الأخلاق فالدروس "الخاصة بالتربية الخلقية التي تعلم الفضائل، وتحض على العادات الطيبة، والسلوك الحسن وسائل مباشرة، أما تهيئة الجو المدرسي؛ الذي يتبادل فيه التلاميذ التجارب والخبرات الخيرة، ويتدربون فيها عملياً على ممارسة سلوك الفضيلة والخير والحق في بيئة اجتماعية صالحة موجهة، فهذه هي الوسائل غير المباشرة، وهي أكثر نفعاً وجدوى من تعليم الأخلاق نظرياً، لأن علم الأخلاق ودراسته شيء، وممارسته في السلوك شيء آخر"[1].

ويرى كانط بأن "هذا التعليم (التعليم الأدبي)، يراد به أن يكون الإنسان بصيرة يعرف بها ما هو حسن نافع وما هو قبيح ضار، ويجب تعليمه الحقائق ليتربى على الأخلاق الفاضلة من ذات نفسه لا من الخارج، وذلك شريطة أن يكون التعليم بالفطنة والبصيرة، وأن يريد التلميذ في ضوء ذلك ان يعرف بنفسه الحسن والقبيح، والخير والشر، والنفع والضرر"[2].

وهذا ما يؤكده علماؤنا الأوائل كالغزالي[3] حيث يدعو إلى اتخاذ العلوم وسيلة للتربية الأخلاقية، ويقول في هذا الصدد: "لا يغني علم تهذيب الأخلاق دون مباشرة التهذيب، ولكن المباشرة دون العلم غير ممكن".

ويؤيد هذا الرأي علماء الأخلاق أنفسهم أمثال كوهلبرج حيث يرى ضرورة "تدريس وتعليم التفكير الأخلاقي؛ لمساعدة المتعلمين على التطور، بحيث يحيون حياتهم وفق مبادئ المساواة والعدالة والاهتمام والتعاطف الوجداني مع الآخرين، وترسيخ المبادئ الأخلاقية"[4].

كما يتضح هذا الاتجاه في تقرير اللجنة الوطنية لاستعادة القيم الأخلاقية لعام 1998، حيث جاء في تقريره تحت عنوان "أمة من المتفرجين" الحاجة الملحة إلى تعليم الأخلاق الحميدة، ليعود مجتمعنا إلى سابق عهده في الالتزام بالقيم الأخلاقية، ومما جاء في التقرير: "استقبلت أمريكا القرن الحادي والعشرين وهي مزدهرة وآمنة وحرة، ولكن عندما نُقيم الوضع الأخلاقي والقيم الأخلاقية لمجتمعنا، نجدها مضطربة إلى حد كبير، لقد انحلت روابط الجيرة، وانحلّ النظام الاجتماعي الذي يربط بين أفراد المجتمع، لقد أصبحت شوارعنا

---

1 محجوب، عباس، أصول الفكر التربوية في الإسلام، عجمان، مؤسسة علوم القرآن، دمشق، بيروت، دار ابن كثير، ط1، 1408هـ - 1987م، ص 164-165.

2 يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، ص 529-530.

3 إحياء علوم الدين، ج1/ 54.

4 باركي وستانفورد، فن التدريس، ص 31.

وساحاتنا العامة غير آمنة، وضعفت تركيبة مؤسساتنا، وأصبح جزء كبير من حضارتنا الشعبية سوقياً وعنيفاً، ومفتقداً للذكاء والأصالة، ونسبة كبيرة من شعبنا غير متمدن وفظ"[1].

ومما سبق تخلص الباحثة إلى أهمية تدريس التربية الأخلاقية باعتباره محتوى تدريسي أساسي، ولارتباطه بالدين لا بد من إدخاله باعتباره أساساً في كتب التربية الإسلامية، وحاجتنا إلى تلك التربية لا تنقطع، وأصبحت أكثر إلحاحاً في ظل التغيرات المختلفة على مستوى الفرد والجماعة، والتي أقصت الكثير من القيم الأخلاقية، مما يؤكد ضرورة إعادة بناء الفرد أخلاقياً وقيمياً، وتقع هذه المسئولية على عاتق الكثير من المؤسسات في المجتمع، تكاملاً مع المؤسسات التعليمية، كما يجب عند اختيار الموضوعات الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية مراعاة المرحلة العمرية التي يمر بها الطالب بما يتناسب والمستوى الخلقي الذي يلازم تلك المرحلة، مع مراعاة أن تكون تلك الموضوعات متضمنة في الدروس الأخرى في كتاب التربية الإسلامية بشكل غير مباشر، بالإضافة إلى الدروس الخلقية المباشرة، مع ضرورة تضمين أمثلة من سيرة السلف الصالح مدعمة بادلتها من القرآن والسنة النبوية، مع الإشارة إلى فوائدها على الفرد والمجتمع.

1 باركي وستانفورد، فن التدريس، ص 31.

المطلب الرابع: تكنولوجيا التعليم (التقنية)

أولاً: مفهوم تكنولوجيا التعليم وتطوره

تعد تكنولوجيا المعلومات والاتصال إحدى منجزات الثورة العلمية والتكنولوجية في هذا العصر، مما حتم علينا أن نعيش في عصر المعلوماتية والانفجار المعرفي، مما يمكن معه أن أطلق على إنسان هذا العصر، "إنسان المجتمع المعلوماتي"؛ لأن المعلومات أصبحت جزءاً لا يتجزأ من حياته واحتياجاته، ودافعاً قوياً لإبداعه وتطويره، وقد مكنت هذه الثورة المعلوماتية الإنسان من التخاطب والتحاكي والتواصل والاتصال وتبادل الآراء بصورة واسعة ليس لها حدود مكانية، وستؤدي إلى تغيير كبير لما سيستخدمه الإنسان في المستقبل، وتتضاعف المعرفة مما يترتب عليه تقادم المعارف كل فترة، مما يؤدي إلى انخفاض قيمة ما يتم اكتسابه في مؤسسات التعليم العام، واستحالة توصيله للأفراد، مما يؤكد أن التحدي ليس كامناً في تزويد الطلبة بأكبر قدر ممكن من المعلومات في أقصر وقت؛ بل تعلمهم كيف يحصلون على هذه المعلومات، ويوظفونها التوظيف السليم، مما يشكّل تحدياً حقيقياً للمؤسسات التعليمية التقليدية[1].

ويزداد الأمر أهمية في ظل تقديرات الخبراء أن 50% من تقنيات التعليم تصبح قديمة كل (18) شهراً، وأن 50% من المعلومات اللازمة لتشغيل الصناعات تصبح قديمة كل (5) سنوات، وأن 75% من القوى العاملة يعملون في قطاع المعلومات، وستكون المعرفة أقوى عنصر تنافسي في القرن الحادي والعشرين، وأن الذي يمتلك المعرفة سيمتلك القوة[2].

وإذا انتقلنا من هذا الإطار العام إلى مجال المعرفة العلمية التعليمية، فإننا نجد أن نجاح العملية التعليمية يقتضي من المعلم تجديد عتاده المعرفي والتربوي باستمرار؛ وذلك اعتباراً للمتغيرات المستمرة التي يشهدها هذا الحقل عن طريق الدراسات والأبحاث النظرية والميدانية، والتي يطلب من المعلم مواكبة أهمها في مجال تخصصه حتى يستطيع أداء رسالته على أكمل وجه، وبالطرق والوسائل التي يتطلبها واقعه، وواقع الفئة المستهدفة بالتعليم، وواقع المحيط التعليمي الذي يشتغل فيه، ولو نظرنا بالتفصيل إلى مجالات التكوين

---

1 انظر: علي، نبيل، العرب وعصر المعلومات، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنـون والآداب، 1414هـ - 1994م، ص11، فلية والزكي، الدراسات المستقبلية، ص 101-102، الأسطل، إبراهيم والخالدي، فريال، مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، العين، دار، الكتـاب الجـامعي، 2005م، ص 61-62.

2 الحارثي، نحو إصلاح المدرسة في القرن الحادي والعشرين، ص 99.

المستمر التي ينبغي أن يواكبها المعلم، لوجدنا أن مجال التقنيات الحديثة للإعلام والتواصل يعتبران أكثر المجالات تحولاً وتطوراً، فقد أصبحت التقانة اليوم تفرض نفسها؛ باعتبارها وسائل متاحة ومتيسرة للتواصل ونقل المعلومات، ومن ثم أصبح انفتاح التعلم على التقانة لازماً من أجل خلق تواصل أفضل مع المتعلمين الذين تقصفهم وسائل الإعلام والاتصال يومياً بآلاف المعلومات والصور تعيد تشكيل عقولهم، وتنمية خبرتهم، وهذا يجعل المعلم محتاجاً باستمرار إلى امتلاك نفس الآليات من أجل توجيههم وإرشادهم في إطار عملية تعليمية مركزة ومقننة وبوسائل حديثة ومتطورة[1].

وترى الباحثة أن كل هذا يفرض علينا أن يتسع إطار التطور في المناهج بشكل عام، فلا يقتصر على أهداف ضيقة تتمثل في إيصال المحتوى إلى أذهان الطلبة بأية وسيلة كانت، بل أن هذا يحتم علينا الأخذ المستمر بنتائج البحوث العلمية والمفاهيم الجديدة في أساليب التدريس ووسائله، وتنوع مصادر التعلم، لتمكين المتعلم من أن يواكب التطور التقني التعليمي أولاً، ولتتحقق فيه أهداف التربية ثانياً؛ يتناسب وقيمنا وأهدافنا وفلسفتنا الذاتية، وبما يراعي حاجاتنا الخاصة، بعيداً عن التبعية المفرطة.

ومن أهم مظاهر تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي أصبحت تغزو عملية التعليم والتعلم[2]:

1. توافر أسهل السبل للوصول إلى المعلومات في أي مكان في العالم.
2. استقبال المعلومات وحفظها وتداولها ومعالجتها واسترجاعها وبثها، عن طريق الحاسوب.
3. استخدام بنوك المعلومات لاستخراج كشافات مطبوعة للإنتاج في العلوم المختلفة، تعطي معلومات ببليوغرافية كاملة.
4. حفظ أجزاء من المعلومات بطريقة الدوائر الموحدة، التي تتمتع بخاصية عالية للانضغاط، وهي سهلة الإنتاج وقليلة التكاليف.

---

1 الصمدي، خالد وآخرون، تكنولوجيا الإعلام والتواصل وتوظيفها في تعليم التربية الإسلامية (دليـل المعلم)، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1424هـ - 2003م، ص 147.

2 الأسطل والخالدي، مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، ص 62-63.

5. تخزين المعلومات بطريقة اسطوانات الفيديو، واسطوانات الفيديو المتراصة واسطوانات ذاكرة روم المتراصة التي وصلت سعتها إلى 550 ميغا بايت، وكذلك اسطوانات المتراصة التفاعلية.

6. استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال المتطورة مثل التلكس والتلتكست (تبادل النصوص عن بعد)، والهاتف الصوري والهاتف الفيديو والأقمار الصناعية وبرمجيات التأليف بالوسائط المتعددة.

7. استخدام تقنيات شبكة الإنترنت مثل الشبكة العنكبوتية؛ للحصول على المعلومات من جميع أنحاء العالم الكبير الصغير، وكذلك الكتب الإلكترونية وقواعد البيانات والمواقع التعليمية، ويساعد الإنترنت على الاتصال غير المباشر عبر البريد الإلكتروني، والبريد الصوتي، وكذلك الاتصال المباشر من خلال التخاطب الكتابي، والتخاطب الصوتي والمؤتمرات المرئية.

8. خدمة تكنولوجيا المعلومات الاتصال والإنترنت للمجالات التعليمية بأساليب مهمة ومتنوعة منها:

- تمكين الأساتذة من تجاوز العزلة المهنية عن طريق الاتصال بزملائهم أو طلابهم.
- تمكين الطلبة من تجاوز العزلة الجغرافية والاجتماعية والثقافية عن طريق المراسلة الإلكترونية.
- استخدام تقنيات التعليم المختلفة، والتي تُوظّف من أجل تيسير وتسهيل العمليات التعليمية المختلفة، وخدمة الأغراض التعليمية.
- إيجاد نوع من أنواع العالمية الثقافية والمعلوماتية؛ وذلك عن طريق تبادل الثقافات والمعلومات.
- مواكبة التغيرات والتطورات، ومواجهة التحديات الحضارية المتعاظمة والمتلاحقة.

وفي ظل هذه الثورة فلا بد أن يتأثر دور المعلم في مدرسة المستقبل ليصبح أكثر شمولاً وليصبح مصدراً من مصادر المعرفة، وليس المصدر الوحيد، وأن فعاليته تتحدد باستعماله الأمثل لتقنيات التعليم لرفع مستوى العملية التعليمية، ومواجهة التحديات التي يشملها عصر العولمة.

أما الطالب فيتغير دوره كذلك من كونه متلقياً للمعرفة إلى إنسان مسؤول عن التعلم بنفسه ووفق سرعته وقدراته.

"وفي ظل هذا الغزو التكنولوجي للعملية التعليمية التعلمية تغيرت نظرة خبراء التربية والتعليم إلى تقنيات أو تكنولوجيا التعليم، التي كان ينظر إليها أنها مجرد معينات للتدريس؛ فكانت تسمى وسائل الإيضاح أو المعينات السمعية والبصرية، نظراً لأن المعلمين قد استعانوا بها في تدريسهم ولكن بدرجات متفاوتة كل حسب مفهومه لهذه الوسائل وأهميتها له، والحقيقة أن تقنيات التعلم مرت بمراحل منذ بداية القرن العشرين من حركة التعليم البصري إلى التعليم السمعي البصري، إلى مرحلة الاهتمام بنظريات الاتصالات أو نماذجها، وقد كانت هذه النماذج تركز على عملية الاتصال، وهي عملية تنطوي على مرسل الرسالة ومتلق لها وقناة أو وسائط ترسل من خلالها تلك الرسالة، ويرى مؤلفو هذه النماذج وعلى رأسهم بيرلو أن عملية الاتصال هي المحور وأن وسائل الاتصال –مع أهميتها- هي الثانوية[1].

وفي أوائل الستينات من القرن العشرين كان الكثير من رواد حركة التعلم بالوسائل السمعية والبصرية، قد خلصوا إلى أن ذلك المجال أوسع مما ينطوي عليه اسمه، فمع تطبيق التطورات الجديدة في التقنية على مشكلات التعليم، أصبح ذلك الاسم أقل فائدة في وصف ذلك الميدان بدقة، وازداد الابتعاد عن اعتبار تقنية التعليم مساوية للوسائل السمعية والبصرية، وبدأ هذا المفهوم بالاتساع في ظل التفكير الحديث الذي نظر إلى تكنولوجيا التعليم على أنها أسلوب نظامي لتصميم عملية التعلم والتعليم وتنفيذها وتقويمها بأكملها، وبذلك تعد تكنولوجيا التعليم أكثر من وسيلة أو أداة تعليمية معينة[2].

ففي ظل النظرة إلى تكنولوجيا التعليم بأنها منحى نظامي غابت تلك العيوب والمآخذ التي كانت تؤخذ على الوسائل السمعية والبصرية، ومن أهمها أنها "تقصر وظائف هذه الوسائل على حدود ضيقة للغاية وتعتبرها أدوات ثانوية غريبة عن عملية التعليم والتعلم، كما أنها ارتبطت بالمدرس لتوضيح ما يصعب شرحه، ولم تعط أهمية للمتعلم، وفي ظل هذه المرحلة اهتم بالوسائل التعليمية على أنها وسائل لتحقيق الاتصال أو الوسائل التعليمية ومما يؤخذ على هذه

---

1 جانييه، روبرت، أصول تكنولوجيا التعليم، ترجمة: محمد المشيقح وآخرون، الرياض، النشر العلمي للمطابع، 1420هـ - 2000م، ص 23-24 (بتصرف يسير).

2 غزاوي، محمد ذيبان، الأسس النفسية لتكنولوجيـا التعلـيم، عمـان، د. ن، 2000م، ص 37-57، جانييه، أصول تكنولوجيا التعليم، ص 28-29.

التسميات أن الوسائل التعليمية تسير في دائرة ضيقة باعتبارها قناة اتصال فقط لحمل رسالة من المرسل إلى المستقبل[1].

وما زال البعض يرى أن تكنولوجيا التعليم لها مفهومان: الأول يؤكد استخدام معدات عرض المواد التعليمية وتقديمها ويرجع أصله إلى تطبيق العلم التطبيقي على التربية، وفيه يركز على استخدام الأجهزة والأدوات، والثاني يؤكد البرامج وتطبيق المبادئ العلمية، ولا سيما نظريات التعلم في مواقف التعليم لتحسينها، ويعد هذا المصطلح أكثر دقة وحداثة من الأول[2].

ومن هنا تنوعت تعريفات تكنولوجيا التعليم، فمن التعريفات التي حصرت تكنولوجيا التعليم بالأدوات والوسائل وقصرها على المعلم القول: "بأنها عبارة عن أدوات وأجهزة ومواد ومواقف تعليمية يستخدمها المعلم لكي تيسر له جواً يستطيع من خلاله نقل المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية إلى التلميذ بأقل كلفة وأقصر وقت بغرض تحقيق أهداف محددة"[3].

ولكن مع تحديد ميدان تكنولوجيا التعليم والتوجه إلى مدخل النظم في تصميم التعليم، اتخذ تكنولوجيا التعليم بعداً آخر، حيث حدد البعض ميدان تكنولوجيا التعليم بأنه الميدان الذي "يعنى بتيسير التعلم الإنساني من خلال عمليات منظمة لتحديد نطاق كامل من موارد التعلم وتطويره وتنظيمه واستخدامه، ومن خلال إدارة هذه العمليات"[4].

أما الأسباب التي حملت النظرة الجديدة الشاملة لتكنولوجيا التعليم والتي أدت إلى انسجام مكوناتها كنظام متكامل، وعلاقتها مع المجتمع فهي:

- التفجر المعرفي.
- التفجر السكاني.
- الثورة الصناعية الثانية.
- الثورة الطويلة وتتضمن الثورة الديمقراطية والثورات العلمية والصناعية والثقافية.

---

1 المصراتي، عبد القادر، المعلم والوسائل التعليمية، ليبيا، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997م، ص 62.

2 جانييه، أصول تكنولوجيا التعليم، ص 29، الهاشمي، مجد، الاتصال التربوي وتكنولوجيـا التعلـيم، عمان، دار المناهج، ط1، 1421هـ - 2001م، ص 119، مرعي، توفيق والحيلة، محمد، تفريـد التعليم، عمان، دار الفكر، ط2، 1422هـ - 2002م، ص 17-18.

3 السيد، محمد آدم أحمد، أطر أساسية في مصادر الوسائل التعليمية ومعايير اختيارها واسـتخدامها، مجلة التربية القطرية، الدوحة، ع132، س 31، 2002م، ص 115.

4 جانييه، أصول تكنولوجيا التعليم، ص 30.

- الحاجة إلى إعادة صياغة الفلسفة العامة لتتلاءم مع الظروف.
- إدخال التكنولوجيا على نطاق واسع في المجتمع بشكل عام.
- الحاجة إلى تأمين عدد مناسب من العلماء لتشغيل المجتمع التكنولوجي.
- الحاجة إلى تربية تكنولوجية عامة لجميع الأفراد.
- الحاجة إلى تدريب الأفراد الذين تم استبدالهم بالآلات الأوتوماتيكية.
- التوسع المحتوم للتكنولوجيا في المجتمع العام يؤدي إلى إدخالها في العملية التعليمية[(1)].

لذا فإن تكنولوجيا التعليم أكثر من مجموع أجزائه فهي "وسيلة نظامية لتصميم عملية التعلّم والتدريس بأسرها وتنفيذها وتقويمها على شكل أهداف محددة توضع على أساس أبحاث التعلم والاتصال وتستخدم مزيجاً من الموارد البشرية وغير البشرية للتوصل إلى تعليم أكثر فاعلية"[(2)].

وهذا التعريف يتطابق مع تعريف جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا بأنها "طريقة نظامية في تصميم وتنفيذ وتقييم العملية التعليمية التعلمية ككل، في ضوء أهداف محددة تعتمد أساساً على نتائج البحوث في التعلم البشري لتحقيق تعليم أكثر فاعلية"[(3)].

وهذا يختلف عن التعريفات القديمة، التي حصرت تكنولوجيا التعليم في دائرة ضيقة، منها استخدام تكنولوجيا التعليم كوسيلة مادية مساعدة فقط، ومن هذه التعريفات تعريف "كارلتون" الذي يرى أن تكنولوجيا التعليم هي العلم الذي يستخدم التقنية الفعالة في تقديم المعلومات والخبرات السمعية البصرية، والمعلومات التخصصية الأخرى التي تستخدم على نحو واسع في التعليم.

وتعريف "كلارك" الذي يرى أنها: "الاستفادة من المخترعات والصناعات الحديثة في مجال التعليم".

و"شادويك" الذي يرى بأنها: "تطبيق المعرفة عن طريق التكنولوجيا بغرض رفع مستوى التعليم أو هي استخدام الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية"[(4)].

---

1 جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا، تعريف تكنولوجيا التربية، ترجمـة: ماجـد أبـو جـابر، واشنطن، ط1، 1992م، ص 41.

2 جانييه، أصول تكنولوجيا التعليم، ص 36.

3 جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا، ص 40.

4 الكلوب، بشير عبد الرحيم، التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، عمان، دار الشروق، ط2، 1993م، ص 34-35.

ثم توسع هذا المفهوم قليلاً حيث أصبح ينظر إلى تكنولوجيا التعليم بأنها "طريقة في التفكير لوضع منظومة تعليمية"[1].

ثم توسع المفهوم ليدخل في إطاره تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية فنظر إلى تكنولوجيا التعليم على أنها: "جميع الطرق والأدوات والمواد والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معين بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة من قبل، كما تهدف إلى تطويره ورفع فعاليته".

وهو: "عملية الاستفادة من المعرفة العلمية وطرق البحث العلمي في تخطيط وتنفيذ وتقويم عملية التعليم والتعلم"[2].

ثم تطور هذا المفهوم ليشمل العملية التعليمية ككل، وكنظام متكامل، ومن هنا بدأ ينظر إلى تكنولوجيا التعليم بأنها: "طريقة منهجية أو نظامية لتصميم العملية التعليمية بكاملها وتنفيذها وتقويمها، استناداً إلى أهداف محددة، وإلى نتائج الأبحاث في التعليم والتعلم والتواصل مع استخدام جميع المصادر البشرية وغير البشرية، من أجل إكساب التربية مزيداً من الفعالية، فهي "تنظيم متكامل يضم الإنسان، الآلة، الأفكار، الآراء، أساليب العمل، الإدارة بحيث تعمل جميعها داخل إطار واحد، ومن هنا فإن تكنولوجيا التعليم تأتي من المصادر الإنسانية وغير الإنسانية، وتستخدم كطريقة نظامية لتصميم عملية التعليم وتقويمها، أي أنها محصلة التفاعل بين الإنسان والأداة، لذا يمكن وصف تكنولوجيا التعليم بأنها: عملية الاستفادة من المعرفة العلمية وطرق البحث العلمي في تخطيط وتنفيذ وتقويم وحدات النظام التربوي كل على انفراد وككل متكامل بعلاقاته المتشابكة، بغرض تحقيق سلوك معين في المتعلم مستعينة بكل من الإنسان والآلة [3].

ونرى هذا واضحاً في المخطط الذي وضعه شارلز هوبان.



شكل (1)

تكنولوجيا التعليم[4]

---

1 الكلوب، المرجع نفسه، ص 36.

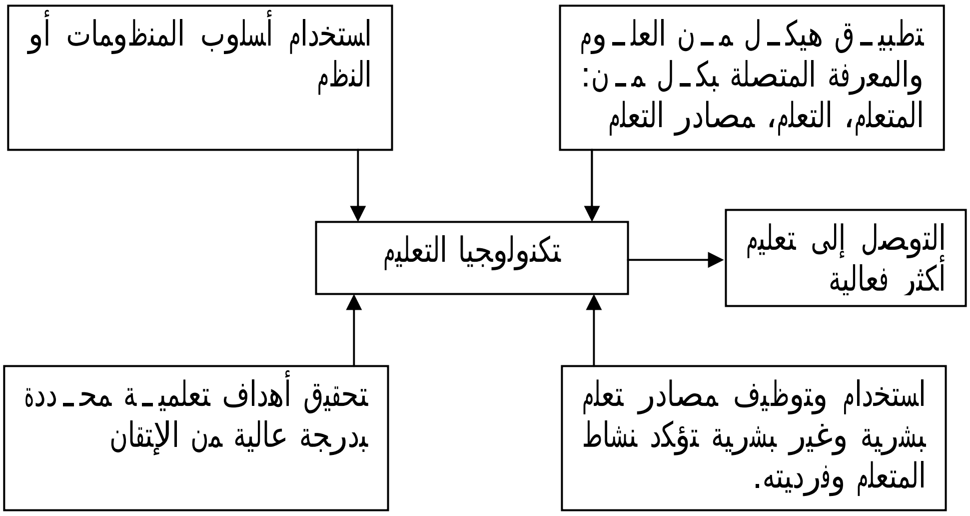
2 الكلوب، المرجع نفسه، ص 36.

3 انظر: الهاشمي، الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، ص 120-122، جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا، تعريف تكنولوجيا التربية، ص 40.

4 الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، ص 35.

وبذلك فإن العلاقة المثلثة للتكنولوجيا وهي: الإنسان، المادة والأداة تنطبق على تكنولوجيا التعليم باعتبار أن مهمات تكنولوجيا التعليم الأساسية هي العناية بكل ما يتصل بالتطبيق التربوي، وما يتطلبه هذا التطبيق من وضع الأطر الصحيحة لاستراتيجيات الاتصال التعليمي. وفي ضوء العلاقة المثلثة فإن الإنسان في تكنولوجيا التعليم هو المعلم والمتعلم معاً؛ باعتبارهما طرفي الاتصال التعليمي، وتشمل كل مهتم بالعملية التعليمية، وكل مشارك في الإعداد لها، والمواد في تكنولوجيا التعليم هي لغات الاتصال التعليمي اللفظية وغير اللفظية، والتي تختار بعناية وتصاغ صياغة تيسر التحصيل التعليمي المستهدف من بناء الموقف التعليمي، والأدوات في تكنولوجيا التعليم والأجهزة وما تتطلبه من مكونات تشغيلها[1].

والمخطط التالي يوضح العلاقة بين عناصر تكنولوجيا التعليم باعتبارها: "عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلوم والمعرفة عن التعلم الإنساني، واستخدام مصادر بشرية وغير بشرية تؤكد نشاط المتعلم وفرديته، بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل لتعلم أكثر فعالية[2].



شكل (2)

العلاقة بين عناصر تكنولوجيا التعليم[3]

---

1 الفرجاني، عبد العظيم، تكنولوجيا المواقف التعليمية، القاهرة، دار الهدى، 2000م، ص32-33.

2 الحيلة، محمد محمود، تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسـة، عمـان، دار المسيرة، ط1، 1422هـ - 2002م، ص 19.

3 الحيلة، المرجع نفسه، ص 19.

وبذلك فإن الباحثة تستنتج مما سبق أن تكنولوجيا التعلم تعني أكثر من مجرد استخدام الأجهزة والآلات، فهي طريقة في التفكير، فضلاً عن أنها منهج في العمل لحل مشكلات العملية التعليمية باتباع أسلوب علمي منظم يتكون من عناصر كثيرة، متداخلة ومتفاعلة بقصد تحقيق أهداف محددة، وهي معنية بنتاجات عملية التعليم والتعلم، ورفع كفاءة المنهاج وملاءمة الوسائل والأساليب للمتعلمين، مع تطبيق نظريات التعلم والمبادئ السيكولوجية في المواقف المختلفة للعملية التعليمية التعلمية بطريقة تكاملية.

كما تتضمن تكنولوجيا التعليم في استخداماتها الحديثة: إدارة الأفكار والإجراءات ورؤوس الأموال والآلات والأفراد في العملية التعليمية وعليه فإنها تشتمل على ما يلي[1]:

- أدوات ووسائل مادية تستخدم لنقل المعلومات.
- نظام تكون فيه الأداة والأدوات إحدى عناصرها المتعددة.
- مجال من الاختيارات الوسيطة تتضمن التدرج في:

1. متطلبات لتغيير مادي "لحجرة الصف".
2. بعد زماني ومكاني بين المعلم المخطط والطالب.
3. درجة عالية من التصميم للمعلومات المبرمجة للتبادل بين المعلم والطالب.
4. التعقيد وتكاليف المعدات والأجهزة.
5. مستوى المهارات الفنية المطلوبة، لبناء المعدات وتركيبها وتجربتها، وتشغيلها وصيانتها.
6. الاستقلالية من سيطرة معلم الصف، أو المراقبة المستمرة لتشغيل المعدات التي يدور حولها التدريس.
7. طلب موظفين مساعدين لاستخدام تكنولوجيا التعليم كقوة عاملة إضافية.
8. تغيير الأدوار والمهارات الجديدة المطلوبة من معلمي الصفوف في:
   - إدارة التكنولوجيا.
   - نشاطات تعليمية أخرى أو جديدة لم تنظم بعد، ولم تستخدم الوسائل وهي ضرورية لتطوير الشخصية وللنمو الإنساني، وتنمية القيم التي توجد خارج الإمكانيات الحالية والمنظورة لتكنولوجيا التعليم.

---

1 جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا، تعريف تكنولوجيا التربية، ص 40.

أما التعريف الذي لاقى رواجاً ويبقى المحك لأي جهود تبذل في المستقبل، فهو التعريف الجديد للجمعية الأمريكية لتكنولوجيا الاتصالات، التي أخذت على عاتقها تطوير مفهوم تكنولوجيا التعليم بين الحين والآخر، وتوصلت إلى تعريف جديد اعتمد أصلاً لكل التعريفات السابقة، وأخذ بالحسبان التطورات الجديدة في جميع مجالات التربية مثل التطور في مجال البث الإذاعي والتلفزيون، ومن ثم برامج التعلم عن بعد التي أخذت تعتمد على تطور الأقمار الصناعية ولغات الحاسوب، وتصميم التعليم، وإنتاج المواد التعليمية وبخاصة من خلال الحاسوب، وظهور الإنترنت، كل هذه التطورات وغيرها أدى بالجمعية الأمريكية إلى وضع تعريف جديد للتقنيات التعليمية واعتماده أساساً لها لحين ظهور تعريف آخر جديد، ينص التعريف الذي أطلقته عام 1994 على أن: "التقنيات التعليمية نظرية وممارسة تقييم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم"[1] وتُستخلص المكونات الآتية لتكنولوجيا التعليم من خلال التعريف السابق:

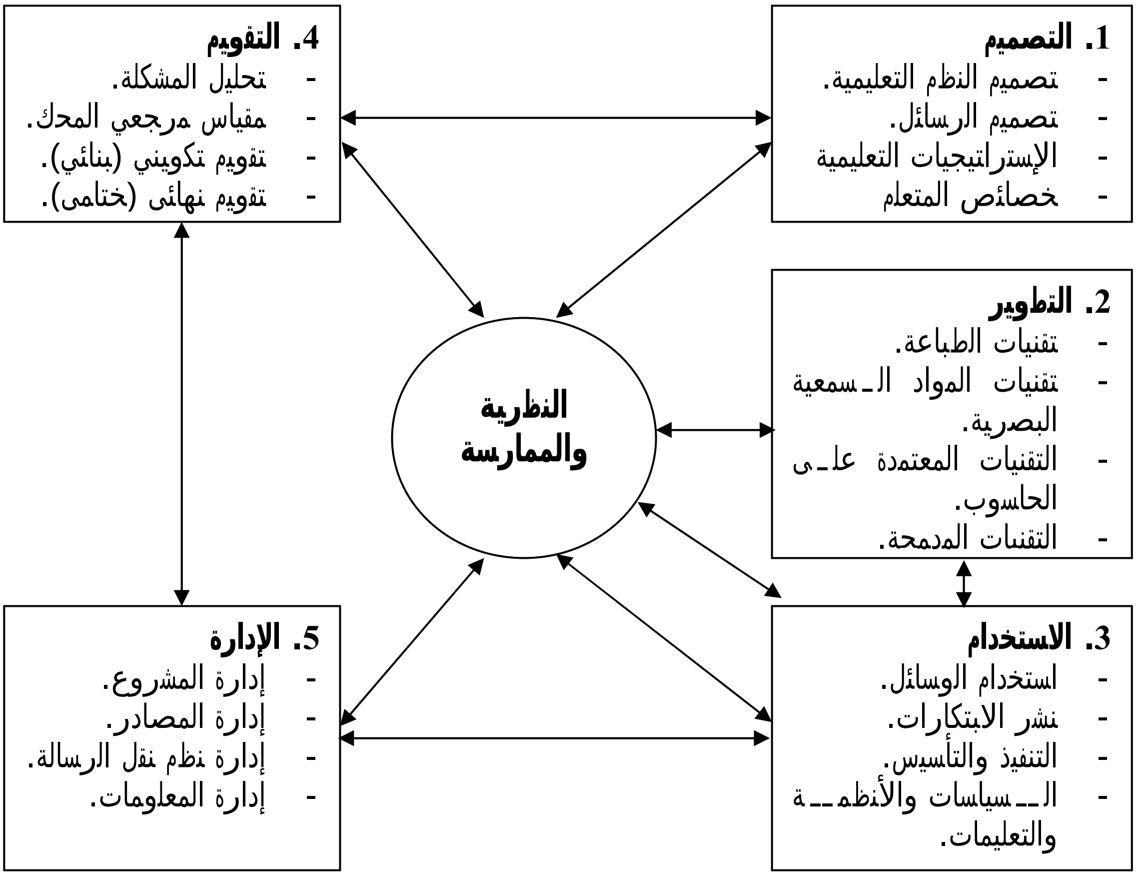
1. النظرية والممارسة: أن لكل مجال أو نظام دراسي قاعدة معرفية تعتمد عليها الممارسة والتطبيق، وتستنتج هذه المعرفة النظرية المكونة من المفاهيم والمبادئ والافتراضات من البحوث والخبرات، أو الممارسة التي تزودنا بمعلومات نتيجة مرور الفرد في خبرة.
2. التصميم والتطوير والاستخدام والإدارة والتقويم: تشير هذه المصطلحات إلى خمسة مكونات أساسية في التقنيات التعليمية، ولكل منها قاعدة معرفية لها ممارسة وتطبيق، أي وظيفة معينة، ويعتبر كل منها موضوعاً دراسياً منفصلاً عن غيره.
3. العمليات والمصادر: العملية سلسلة من الإجراءات الموجهة نحو تحقيق هدف مثل عملية التصميم وعملية نقل الرسالة، والمصادر تستخدم لكي تساند التعليم، وتشمل الأفراد والتسهيلات المادية، والميزانية، والمواد والأجهزة التعليمية، وغير ذلك مما يدعم التعليم.
4. التعلم: الهدف النهائي للتقنيات التعليمية هو إحداث التعلم،والتأكيد على مخرجات التعلم، فالتعلم هو الهدف، والتعليم هو الوسيلة المؤدية إلى ذلك إن كان فعالاً[2].

ويبين الشكل العلاقة المتبادلة بين مكونات التقنيات التعليمية وعناصر كل مكون:

---

1 غزاوي، الأسس النفسية لتكنولوجيا التعليم، ص 63.

2 غزاوي، الأسس النفسية لتكنولوجيا التعليم، ص 63- 64.



شكل (3)

مكونات التقنيات التعليمية وعناصرها[1]

ويبدو من الشكل أن المكونات تتعلق ببعضها بعضاً، وأن كلاً منها يسهم في مجال البحث والنظرية، ولا ينظر إليها على أنها مكونات منفصلة، فتطبيق أو ممارسة أي عنصر من العناصر يعتمد على النظرية والممارسة للعناصر الأخرى.

مما سبق أصبح واضحاً أن تكنولوجيا التعليم تهتم بكل مصدر يسهل العملية التعليمية ويرفع من كفايته، ومصادر التعلم هي كل ما يتفاعل فيه المتعلم لكي يتعلم، وتضم هذه المصادر: الأفراد والمواد والمحتوى والرسالة والأماكن والأساليب والأجهزة والتجهيزات وهذه المصادر على اختلاف أنواعها عندما تستخدم في تكنولوجيا التعليم تكون إما مصممة للغرض التعليمي أو مستخدمة لغرض تعليمي [2].

---

1 غزاوي، المرجع نفسه، ص 64.

2 الحيلة، تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير، ص 23.

لذا فإن الباحثة تستخلص مما سبق أن تكنولوجيا التعليم: عملية متكاملة معقدة متفاعلة تشمل الموارد البشرية وغير البشرية، والتي تؤثر في عملية التعلم ابتداء من التصميم إلى التنفيذ والتقويم لتحقيق تعلم هادف.

ومن هنا فإن تكنولوجيا التعليم تشتمل على أساليب عملية في تنفيذ التعليم الذي يهدف إلى تعلم منظم وفعال، سواء استخدمنا معه الوسائل التعليمية أم لا [1].

فهي "مجموعة المعارف العلمية والأساليب المنظمة التي تطبق في مواجهة المشكلات العلمية بغية حلّها في ميدان التعليم دون أن يعني ذلك استخدام الآلات بالتطبيق"[2].

واستخدام منحى النظم في تكنولوجيا التعليم يمنع المصمم من محاولة إنتاج التعليم لوسط اتصال أو لوسيلة قبل التحليل الكامل لما يجب تدريسه وكيف، وتقترح معظم البحوث أن عملية التحليل، وليست طريقة التوصيل هي التي تحدد نجاح التعليم، وأنه يمكن لمنحى النظم أن يستعمل لتطوير التعليم لأي نظام [3].

لذا فإن الباحثة ترى أن الاستيعاب والتمكن التكنولوجي لا يقتصر على مجرد استخدام الأدوات والوسائل التعليمية، بل أن المساحة الأكبر للاستيعاب والتمكن التكنولوجي تكمن في معرفة توقيت عرض هذه الوسيلة، وملاحظة تأثيرها ومراعاة تنظيمها ومناسبتها لمستوى المتعلمين، ومدى توظيفها في تحقيق الأهداف المنشودة، بل إن التخطيط الجيد للموقف التعليمي والتنفيذ الفعال، والتقويم البناء هي أرقى استخدام لتكنولوجيا التعليم حتى ولو لم يرافق ذلك استخدام أية وسيلة مادية.

وعلى هذا الأساس يمكن النظر إلى تكنولوجيا التعليم من زاويتين:

- زاوية معرفية فكرية بحتة: تتمثل في التطبيق العلمي لنتائج النظريات والبحوث التربوية، وما يتصل بها من تنظيم للعملية التعليمية التعلمية ابتداء من التخطيط للعملية التعليمية التعلمية ووضع الأهداف إلى التقويم.
- زاوية مادية: تتمثل في الوسائل والأدوات المستخدمة في العملية التعليمية التعلمية، وهي مكملة للزاوية الأولى وتعتمد عليها، وتعد وسيلة مساعدة لتحقيق الأهداف المخطط لها.

---

1 انظر: جانييه، أصول تكنولوجيا التعليم، ص 1.

2 العبيدي، محمد جاسم محمد، تفريد التعليم والتعليم المستمر، عمان، ط1، دار الثقافة، 2004م، ص 92.

3 ديك، وولتر ولوكيري، التصميم المنظم للتعليم. ترجمة: محمد غزاوي، دمشق، المنظمـة العربيـة للتربية والثقافة والعلوم والمركز العربي للتعريب والترجمة، 1998م، ص 9.

ثانياً: أثر تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية التعلمية

اهتمت كثير من الدراسات بإبراز فوائد تكنولوجيا التعليم ويمكن إجمال هذه الفوائد فيما يلي[1]:

1. البيئة التعليمية: تساعد تكنولوجيا التعليم على خلق جو من النشاط والحيوية في الفصل وكسر الرتابة، واستدعاء العالم الخارجي في شكل ظواهر اجتماعية واقتصادية تربوية قصد معالجتها جماعياً، وتكوين الموقف التعليمي المناسب منها، وتساعد على العمل الجماعي المنظم، والتشارك في بناء العملية التعليمية، وبالتالي توفير بيئة تعليمية مناسبة لتحقيق الأهداف المحددة بيسر وسهولة.
2. المعلم: تختزل تكنولوجيا التعليم جهد المعلم ووقته، وتيسر له سبل الوصول إلى تحقيق أهدافه، وأقصر الطرق وأكثرها فائدة، كما أنها تقوي العلاقة التعليمية بينه وبين الفئة المستهدفة بالتعليم لثقتهم في جهوده ومعلوماته المعززة بالشواهد السمعية البصرية والوثائق والصور وغيرها.
3. المتعلم: تجعله تكنولوجيا التعليم أكثر إقبالاً على التعليم، والمشاركة فيه، والشوق إلى المزيد من الخبرات والمهارات، وتستنفر فيه طاقاته الإبداعية من ربط وتعليل واستنتاج وتحليل وتركيب واستفسار وتفكير، ويستثمر حواسه التواصلية من سمع وبصر وفؤاد في البحث عن الكفايات التي يود إضافتها إلى خبراته السابقة، فتنوع المصادر وتعدد الحواس يحقق التعلم الفعال ذي المعنى الذي يشعر فيه المتعلم بلذة تلقي المعرفة، واكتساب الخبرة وإتقان المهارة وتعميقها، مع توفيرها خبرات واقعية حقيقية تثير النشاط الذاتي للمتعلم، وتساعد على التفكير المنسق المتسلسل المستمر، كما تعمل على زيادة عمق التعلم وفاعليته مما يساعده على إشباع حاجاته وميوله، مما يجعله أكثر إسهاماً في بناء عملية التعلم، وبالتالي تحسين المخرجات التعليمية.

---

[1] المصراتي، المعلم والوسائل التعليمية، ص 163-164، الغريب، زاهـر، تكنولوجيـا المعلومـات وتحديث التعليم، القاهرة، عالم الكتب، 2001م، ص 137. الصمدي وآخرون، تكنولوجيا الإعـلام والتواصل، ص 28، الخوالدة وعيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية، ص 381، غـزاوي، الأسـس النفسية لتكنولوجيا التعليم، ص 201-202، العبيدي، تفريد التعليم، ص 72-73. الصفدي، أحمـد عصام والبغدادي، محمد رضا، تكنولوجيا التعليم والإعلام، الكويت، مكتبة الفلاح، ط2، 1410هـ - 1989م، ص 54-55.

4. المادة التعليمية: ان تكنولوجيا التعليم تنمي الاتجاهات التعليمية، وتعزز المكتسبات والخبرات، وتحقق المعينات التعليمية للموقف التعليمي الذي هو الأساس السليم لبناء المدركات والمفاهيم عن طريق ما تقدمه من خبرات حسية تكسب المعاني للألفاظ التي يحتويها الدرس، وبذلك تكون علاجاً لمرض اللفظية الذي ينتشر بين المعلمين، ويمكننا أن نؤكد أن اللفظية تجد محضنها الطبيعي في طرق تعليم المواد الاجتماعية والإنسانية، ومنها التربية الإسلامية، ومن المؤكد أن توظيف الوسائل التقنية الحديثة توظيفاً علمياً سليماً بما يتناسب والمواقف التعليمية سيحقق الأهداف المنشودة، وسيقضي على كثير من الأمراض التعليمية التي تعاني منها تلك المواد بالذات.

وهناك فوائد أخرى تحققها تكنولوجيا التعليم للمتعلم وتتجلى فيما يلي[1]:

1. جعل التلميذ يثق بقدرته على مواجهة الصعوبات للتصدي للمشكلات، وتولد لديه الحس بالاستقلال الذاتي.
2. خلق مواقف واهتمامات وطرق تصرف علمية لديه، من شأنها أن تساعد في تحسين نوعية الحياة.
3. إيقاظ فضوليته الذهنية وتزويده بمواقف علمية تساعده على تفسير الظواهر المختلفة.
4. تعريفه بالبنى والعلاقات القائمة في الطبيعة، والطرق التي تسمح بدراستها.
5. إعطائه الوسائل التي تسمح له بتفسير المعلومات بروح نقدية، وبتقييم مختلف الحلول الممكنة عندما يتوجب عليه اتخاذ قرار.
6. تمكينه من اكتساب المعارف دون إقامـة برهنة منطقية بشأنها، ومـن إجـراء تقصيات بسيطة.
7. تمكينه من مهارة التعبير عـن فكره بوضوح، ومناقشة الأفكار والآراء مـع الآخرين بطريقة عقلانية.
8. تمكينه من مجموعة من المهارات والأوليات الإدراكية والنفسية والحركية، انطلاقاً من ممارسته الشخصية لأنشطة وعمليات وتطبيقات علمية في المختبر والميدان.

---

1 الهاشمي، الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، ص 122-123.

9. تزويده بالمعرفة والأساليب العلمية التي تسمح له بأن يوسع معارفه ويزيد فهمه، وبأن يصبح قادراً على التعامل مع مجالات الدروس العلمية بطريقة مستقلة، وحل المشكلات العلمية، ونقل ملاحظاته ومشاهداته للآخرين.

10. جعله ينظر إلى العالم نظرة علمية، ويدرك في الوقت نفسه كيف تكمل هذه النظرة رؤى أخرى، مما يساعده على المعرفة والبحث.

11. إعطائه فكرة عن ماهية التفاعل بين العلم والمجتمع، وعما يقدمه العلم للتراث الثقافي للأمة البشرية.

وترى الباحثة أنه إذا كان لتوظيف الوسائل التقنية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، ولتكنولوجيا التعليم هذه الإيجابيات التي تنعكس على مكونات النظام التعليمي ككل، وتقف أمام سلبيات وعوائق الطرق التقليدية في التعلم، والتي تنصب على أهداف آنية وغالباً ما ينتهي أثرها بانتهاء الحصة أو الموقف التعليمي، فهنا يبرز التساؤل حول مدى استفادة منهاج التربية الإسلامية من هذه الإيجابيات التي يتيحها توظيف تكنولوجيا التعليم.

وتبرز أهمية هذا التساؤل كون "المعرفة الإسلامية عموماً، والتربية الإسلامية على وجه الخصوص، خطاب توجيهي عام يستند إلى الوحي، ويصبو إلى أن يحقق شرط العالمية الذي يعد من خصائص الشريعة الإسلامية، فإن استثمار وسائط الإعلام والتواصل في التعريف بالإسلام، وتراثه المعرفي والتربوي من أضيق دائرة إلى أوسعها أمر يفرض نفسه، ولا يقبل التأخير ولا الإغفال ولا التقصير، إذ التدافع الحضاري في العالم المعاصر لم يعد قائماً على إنتاج المعرفة بقدر ما يقوم على "تسويقها" ونشرها على أوسع نطاق، وإذا نظرنا من خلال هذا المنظور المفتوح إلى زاوية التربية والتعليم كمجال لتكوين الكفاءات العلمية والتقنية المستقبلية، فإننا نجد أن هذا المجال من أكثر المجالات حاجة إلى استثمار وسائط الإعلام والتواصل، ذلك لأن المتعلم في مرحلة الطلب يشكل تصوراته وينمي مهاراته، ويطور كفاءاته انطلاقاً من مناهج المواد الدراسية بمختلف أنشطتها التعليمية التعلمية، وهو في ذلك ليس حبيس الفصل الدراسي، ولكن ذاكرته مفتوحة على جميع قنوات التواصل المعرفي المرئية والمسموعة والمقروءة، وكل ذلك مؤثر في تشكيل مرجعيته المعرفية المؤثرة بالضرورة في تصوراته وسلوكاته العامة"[(1)].

---

1 الصمدي وآخرون، تكنولوجيا الإعلام والتواصل وتوظيفها في تعليم التربية الإسلامية، ص 11.

ولهذا تؤكد الباحثة أن الأولى والأحرى بمعلم التربية الإسلامية قبل غيره، توظيف الوسائل التقنية الحديثة في تعليم التربية الإسلامية ضمن منحى النظم، واستخدام كل ما يمكن أن يحقق الأهداف الخاصة والعامة لمنهاج التربية الإسلامية، ابتداء من الوسائل السمعية والصوتية ومختبرات اللغة والشفافيات، والشرائح التعليمية، والوثائق، والتسجيلات السمعية، والبصرية للندوات والمحاضرات، واللقاءات العلمية والبرامج الوثائقية، كما ويمكن الإفادة من شبكة الإنترنت وتوظيفها في التعلم والبحث في العلوم الإسلامية، بالإضافة إلى ما توفره هذه الشبكة من التواصل مع الجامعات والمراكز العلمية المختصة، والإطلاع على بعض الإصدارات والأبحاث في المجلات والدوريات المختصة، والمشاركة في اللقاءات والندوات عبر الشبكة، والتواصل مع العلماء عبر مواقعهم الخاصة، أو الإطلاع على مواقع تعليمية مختصة في العلوم الإسلامية، بالإضافة إلى الإطلاع على أحوال المسلمين في العالم والتواصل معهم ومع الآخرين، حيث يمكن الإشارة إلى بعض تلك المواقع في كتب التربية الإسلامية من خلال الأنشطة، وتوجيه الطلبة إلى الدخول إليها والاستفادة منها، مع ضرورة متابعة المعلم لتنفيذ تلك الأنشطة.

ثالثاً: اهتمام الإسلام بتكنولوجيا التعليم وتوظيفه في كتب التربية الإسلامية

ينبغي أن ننبه إلى أن أي تقصير أو إغفال لتوظيف تكنولوجيا التعليم في منهاج التربية الإسلامية إنما هو تقصير في الاستفادة من توجيهات القرآن الكرم والسنة النبوية المشرفة لاستخدام وسائل التعليم المناسبة للمواقف التعليمية المختلفة. قال تعالى: ﴿
❒◆✃🙵✐✦ 🕮❒⌘⬀❷♦♉🖂🗏➚☠ ✌♓♉♊🖎 🖅🡐➲➚❑♌✍
🕮🡅✌❑♑🕒🖂🕒☞♉🗏➚☠⬀ ◆◆ ✍♦➔⬀🖬■☺🡐❑♍🙢 ⅄⌧⓿⬂★ॐ🙵
❒◆♉🖂➔🖂🙖• 🙘♦🗏➚☠⇖ ✃🙵🙘❍❍☺⇳➚🖂
❒◆✃🙵❀☞🖅⬀🕒❁🕒❷♦ ❒◆✃🙵❀☞▫⬂★♉⑨🖂❒■ ▪
🙘♦➔🖂🖬✦🗏➚☠⬀ ✍♦⌖⇳🗏➚❷⇖❒♍🙢 ﴾ [النحل: 78]. وقوله تعالى: ﴿
❒◆✃🙵🙘⬂🖮♦⭍❁❸◆ ✃🙵🙘❍❍☺⇳➚🖂 ◗♐♌❑
❒◆✃🙵🙘⬂🗗➔♦⌧✃⑩🖂 🖎➚🙖❻ 🕮🡅❒🕯🙘♦🕒✵⬦🗑🖮🖂
🖎⌧🕭♌♦ 🡅♦✡⬀❍🡐 ✌♦❍⬄★➚❑♦☪ ﴾ [الإسراء: 36]. وهذا يعني أن الحواس أدوات الإدراك للإطلاع على العالم الخارجي، واكتساب المعرفة من المصادر المختلفة، وكذلك الاجتهاد في تشغيل هذه الحواس وعدم تعطيلها، والالتزام الإنساني بالحقائق التي توفرها هذه الحواس، أو امتداداتها -الوسائط التعليمية المختلفة- لاستخدامها في فهم

سنن الكون والقوانين التي تحكم مكوناته، وامتلاك القدرة على تسخيره لعمارة الأرض، ومن ثم الإيمان بخالق هذا الكون وعبادته عن علم ويقين. ويكفي أن أول الآيات نزولاً أشارت إلى الأداة الأولى والأهم في العملية التعليمية ﴿ ⌘⚐❋◘♦⊻ ❽♉♔⅄✎♐♐✂ ✍⚐■◘⬧◑⬂♒♐♐⧄✐ ﴾ [العلق: 4].

ولم يغفل القرآن استخدام وسائل الاتصال كضرب الأمثال، والقصة، كما استخدم البيئة كالفلك والأرض والماء والنبات والحيوان والحشرات والطيور...، واستخدم القرآن البيان والتطبيق العملي، فالمشاهد والصور المركبة أول وسيلة علّم الله بها الإنسان، والمقصود بالبيان العملي أو العرض التوضيحي هو "أداء عملي لمهارة معينة بغرض تعليمها للآخرين، ويختلف البيان العملي عن التجارب العلمية في أنه لا يشترط الضبط العلمي للمتغيرات، وإنما يركز على أداء المهارة بطريقة صحيحة، ولذلك فإن البيان العملي وسيلة أساسية في تعلم الإتقان المهاري، ولا بد للمتعلمين من المشاركة في إجراء البيان العملي بعد أن يقدم المعلم بالطريقة الصحيحة"[1] ومن أوضح هذه الوسائل ما ورد في القرآن الكريم بعد أن اقتتل إبنا آدم قال تعالى مبيناً كيفية مواراة الموتى من البشر الثرى ﴿ ◻⬧♦➔⌨⬧◆⬜❁⬜ ... ﴾ [المائدة: 31]. فكان الغراب أول معلم للإنسان بالتجربة العملية المشاهدة. وفي قصة إبراهيم عليه السلام أثر الوسائل السمعية البصرية، حين أراد نبي الله إبراهيم عليه السلام أن يصل إلى أعلى درجات اليقين، فخاطب ربه قائلاً كما ورد في القرآن الكريم ﴿ ❻◆⬨♌✍ ... ﴾ [البقرة: 260]. وقد كان الله تعالى قادراً وهو الموحي لعبده أن يخاطبه بكلام، ويحدثه بحديث، ولكنه

---

[1] السيد، محمد، أطر أساسية في مصادر الوسائل التعليمية ومعايير اختيارها واستخدامها، ص 116.

سبحانه وتعالى علم أن المشهد السمعي البصري أبلغ وسيلة لتحقيق هذا الهدف، قال تعالى: ﴿
⌘♊♎♓✌ ☪❑⍓➔♦✍⬀⑥❒🕮 ⬁⓿⬉②♦▫ ♦✌✍♦🔔
❍🏳➔🏳 ⍓⌨⬂⓿♦⚈♏❩ ⓿♊➔♎⬃❸⓫⭽♦▫ ♏❸⬀❷⅄⬅⚈✍✃
⚈⍤♦⌛⍓♉ ⇗♏⍤➚✍ 🗐❼■✍♦⬉ ⬀⍤⍓➔⇳♉✍✃
⓿♊←♑⬉⬉⬃⓾✍✃ ❍🏳➔🏳 ✃☯➚⬃❽⬉♉ ⓿♊⬋🙰⬃❅♎♓✌
❑♌❒🕮 ⬀☠■⬛⬃⬊✍✃◆❒ 🗐 ✍ॐ⓾⬃➔⍓☙ ⍓⌨❑✡❹♎✍▫🕯♦③
✃✍✎⅄ ⬉♦❿⓾⬊❸③⬉⓾♦⬉ ❍⍓🗏⬈✋☹➚⮴ ﴾ [البقرة: 260].

كما أراد نبي الله موسى عليه السلام أن ينظر إلى ربه فأرشده إلى أن ينظر إلى قدرته من خلال صورة مادية تتجلّى فيها قدرته تعالى: ﴿ ♦✌✍♦🔔 ❻◆☸♌☞
♊♦⚈ ♦✌✍♦🔔 🗐 ☙①⬂⓿♦⚈♏❩ ⬀❷⓫➔☼❒🕮 ☑❼♏❄⬈❻❒🕮
❼■🖫♏❩ ⬀❷⓫➔☼✍✃ ⭽♊⮴🗏🕓♦⚈◆❒ ⬈⬈♉🗁♦❷♦✍
▪❷♦❩♦☝⬄☙✍✃ ⇗♌♏✉♦▫ ⇗⍤♦⌛⍓⬈⬂⚈✍✃
✍⓿☺■⬛♦▫ 🗐 ⬈⬈♉🗁♦❷♦✍ ♦✍⬀❑❁❍♦▫ 🕓←❍♦☼✍⌧⌛♦✌
⇗⍤♦⌨⍓⬈▫⬛♎⚈ 🕓←❍☙⬀◆❻ 🗐❼⅄✍❑♑❒✌
♉⍓➔⍓♦✃🕮⓾⍓🗏⍓ 🕓⬉🕮 ✍ ﴾ [الأعراف: 143]. فانظر إلى أثر التلقي عن طريق السمع والبصر في قوله تعالى: ﴿ ❒◆⌘⍓❷▪ ✌⬉❑☙⍓⬈🗐
♦✌✍♦🔔 ♦⬀✍♦▫❒🕮 ✎✍⓿☺■⬛♦▫ 🗐 ✍☪❩♎➔❁🕒
☙←⌛⬀♦⍓🕓✡❑①☙ ﴾ [الأعراف: 143].

ولما استغرب عزير "حينما مر على قرية وهي خاوية على عروشها كيف يحييها الله بعد موتها، فكانت الصورة العملية أبلغ جواب، قال تعالى: ﴿ ▫♦🕯❑✌♦✍✍♦❍←
☎ 🕓←❍♦✞⍓➔♦✍ ▪☠➔🏳 ⍰✈✍♦⬉ ♦❑♦☛☎✍♎✌ ✦✎✍✃
➔⍣⬃✞♏⌨♦⚈ ♦✌✍♦🔔 ☎ ❁⍣⬃✞♏⌨♦⚈ ⬀☠♦🗏 ♦✌✍♦🔔
⍤♦✍ ♦✌✍♦🔔 ☎ ⍰✈⬀❑♦③ ◆⮙⬃➔♦✍ ⬃❒❒🕮 ✍🕗✌⬀❑♦③
⬀❷⓫➔☼✍✍♦▫ ⍰✈✍♦⬉ ♦❑♦☛☎✍♎✌ ❁⍣⬃✞♏⌨⅄⚈
⬀☠♦⚈ ☙①♏✍✃◆❸•⌗◆❒ ☙①♎✌✍⍓➔♦☪ 🗐❼■🖫♏❩
🗐❼■🖫♏❩ ⬀❷⓫➔☼✍✃◆❒ ☎ ⬃❍❑☪❁❍♦☞♦③
☪❑♦③✃◆➚ ☙①■⬛⍓➔⇳⬈◆☪♎⚈◆❒ ☙②⬈❻✍⍓☺♎❍
⑥■🖫♏❩ ⬀❷⓫➔☼✍✃◆❒ ☎ 🕓☪✍❑✡⬛♎ℯ⚈

▪☠➔⚐ ✍⌧♎⇖❾⬀⌑♈⇦✡ ⌧✄⬂⓿•🗎 ☜✈✍⬩➔☜➔⬂⑩✍✄
☙▫☐✓⧫⌨⬩✍ ✍⚫☺■🖬⬩▭ 🗐 ✍✞☺⬄⬩⬩⑩ ✍⌧♎❑⓫❍⬁🗏⧫✡
🗐❼■✍⧫⇖ ⅄✐✍✄ ☐♌❒🕮 ⇖☠■🖬⇳⇖❒🕮 ⧫✌✍⬩♎ ⏀⇦❍⬩⑩
🗎➔✍♏♐ ★⌧⊘⬄⬈🕮 ♎⬩⑨☜③❷⌧ ﴾ [البقرة: 259].

ولم تخل السنة النبوية من أساليب التواصل وتقنياته؛ إذا نظرنا إليها بعين تربوية منقبة عن أساليب التواصل وتقنياته المختلفة مما قد يشكل نظرية متكاملة في التواصل، فالرسول ﷺ يعبر بملامح وجهه عن السخط والرضا، وتغيير هيئة جلسته أثناء الكلام لبيان أهمية الأمر وخطورته، كما هو الشأن في حديثه عن شهادة الزور، قال راوي الحديث: (وكان متكئاً ثم جلس، وقال: ألا وشهادة الزور ثلاثاً، أو قول الزور، فما زال يكررها حتى قلنا ليته سكت)[1] وفي هذا الحديث إشارة إلى تقنية التكرار أيضاً، كما كان عليه الصلاة والسلام يشير بأصابعه لتقريب الأفهام مثل قوله: "بعثت أنا والساعة كهاتين. قال: وضم السبابة والوسطى"[2].

وهو يضرب المثل، ويستخدم القصة ويأتي بأخبار الأمم السابقة مثل قوله ﷺ: (مثلي، ومثل الأنبياء من قبلي كمثل رجل ابتنى بيوتاً فأحسنها وأجملها وأكملها إلا موضع لبنة من زاوية من زواياها، فجعل الناس يطوفون ويعجبهم البنيان فيقولوه ألا وضعت ههنا فيتم بنيانك، فقال محمد ﷺ فكنت أنا اللبنة)[3].

وقوله ﷺ: (أرأيتم لو أن نهراً بباب أحدكم يغتسل منه كل يوم خمساً ما تقول: ذلك يبقي من درنه؟ قالوا: لا يبقى من درنه شيئاً، قال ﷺ: فذلك مثل الصلوات الخمس يمحو الله بهن الخطايا)[4].

وعن استخدامه الوسائل البصرية المادية، ما ورد عن حديث علي بن أبي طالب قال: (رأيت رسول الله ﷺ أخذ حريراً فجعله في يمينه، فأخذ ذهباً، فجعله في شماله. قال، أن هذين حرام على ذكور أمتي)[5].

---

1 البخاري، كتاب استتابة المرتدين والمعاندين، باب اثم من أشرك بالله وعقوبته في الدنيا والآخرة، ص 952.

2 صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الفتن، باب قرب الساعة، ج18/ 89-90.

3 صحيح مسلم، كتاب الفضائل، باب كونه ﷺ خاتم النبيين، ج4/ 1790.

4 البخاري، كتاب مواقيت الصلاة، باب الصلوات الخمس كفارة، ص 79.

5 أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني، سنن أبي داود، تعليق: محمد ناصـر الـدين الألبـاني، الرياضي، مكتبة المعارف، ط1، د. ت، كتاب اللباس، باب في الحرير للنـساء، ص 606، (قـال الألباني حديث صحيح).

وهو ﷺ يلحظ نفسية السائل، وقابليته للتعليم فيجيب بحسب ذلك أجوبة تختلف في الشكل والموضوع، فمن حيث الشكل هي بين الطول أحياناً والقصر أحياناً، ومن حيث الموضوع دواء مناسب لداء السائل، ومن ذلك أن الرجل يقول: (أوصني يا رسول الله، فيقول: لا تغضب، فيقول السائل: زدني، قال: لا تغضب، وكرر مراراً لا تغضب)[1].

ولكننا نجده يقول لمعاذ بعد أن أجابه عن سؤاله الذي قال فيه: (يا رسول الله دلّني على عمل يدخلني الجنة ويباعدني عن النار، ألا أدلك على رأس الأمر وعموده وذروة سنامه، ألا أدلك على أبواب الخير، ألا أدلك على ملاك ذلك كله، قلنا بلى يا رسول الله، قال: فأخذ بلسانه، قال: كف عليك هذا)[2]. يقترح عليه الزيادة من النصيحة، والسبب في ذلك من حكمة النظر إلى قابلية المتعلم للتعلم، ومناسبته له، وهي تتفق مع أرقى تقنيات التواصل التربوي التي يعرفها الفكر التربوي المعاصر، وهذا هو جوهر تصميم التعليم أي جوهر التقنيات التعليمية، حيث يقوم ﷺ ببناء الموقف التعليمي، وتوصيل المعلومة إلى كل متعلم، ومخاطبته بما يتناسب وحاجاته وقدراته واستعداداته.

فهذه أمثلة حية على وسائل تلقي التعليم والاتصال لتكون مرشدة وهادية في طريق التربية والتعليم، وهذه الإشارات التي لم يقصد منها الاستقصاء، ولكن لتكون دليلاً على أن مجال المعارف الإسلامية يستوعب من حيث وسائل التعلم والتواصل كل المستجدات، ويدعو إلى استثمار كل وسائط التواصل التي يتمتع بها الإنسان لنشر الخطاب الإسلامي، ولينتفع منها النظام التربوي التعليمي الإسلامي المعاصر بدلاً من اعتماده على التلقين النظري كأضعف وسيلة للتكوين والإقناع، ولا يستعمل وسائل التواصل وتقنياته بتلازم إلا فيما ندر[3].

---

1 البخاري، كتاب الأدب، باب الحذر من الغضب، ص 852. ابن حجر العسقلاني، أحمد، فتح الباري شرح صحيح البخاري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، محب الدين الخطيب، بيروت، دار المعرفة، 1379هـ، ج1/ 333. الحاكم النيسابوري، محمد بن عبد الله أبو عبد الله، المستدرك على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1411هـ - 1990م، ج3/ 713.

2 الترمذي، كتاب الإيمان، باب ما جاء في حرمة الصلاة، ج5/ 11، وقال: حديث حسن صحيح.

3 انظر تفصيل ذلك: السيد، أطر أساسية في مصادر الوسائل التعليمية ومعايير اختيارها، ص 16-17، الصمدي وآخرون، تكنولوجيا الإعلام والتواصل وتوظيفها في تعليم التربية الإسلامية، ص 22-25، غزاوي، البحث المتعلق باستخدام التقنيات الحديثة في تدريس موضوعات الدراسات الإسلامية، ص 180.

وما ذكرناه من تلك الإشارات القرآنية والنبوية لوسائل التعليم والاتصال يلتقي مع التعريفات الحديثة لمفهوم الاتصال.

فهي: "العملية التي يتفاعل بمقتضاها مستقبل ومرسل الرسالة... في مضامين معينة، وفي هذا التفاعل يتم نقل أفكار ومعلومات بين الأفراد من قضية معينة أو معنى مجرد أو واقع معين"[1].

وهي: عملية يتم فيها تبادل الرسائل التي تنطوي على الأفكار والمفاهيم والخبرات بين طرفين من الأفراد هما المدرس والتلميذ في المواقف التعليمية بحيث يقوم الطرفان بتبادل الإرسال والاستقبال[2]. وتتفق هذه الإشارات القرآنية مع من اعتبر الاتصال عملية متكاملة يتم من خلالها استخدام فعال لجميع أساليب التعبير الممكنة، سواء أكانت حركة أو كلمة أو أي شكل من أشكال الرسائل، لتحقيق تفاهم بين إنسان وآخر وأية مجموعة بشرية أخرى[3]. أو اعتبرها "العملية التي يتم بها توصيل أو نقل فكرة أو خبرة أو مفهوم أو إحساس أو رأي، من شخص إلى آخر أو إلى مجموعة من الأشخاص، بحيث تؤدي إلى عملية مشاركة في هذه الخبرات والأفكار والمهارات"[4].

وتتفق هذه الإشارات مع ما يراه العلماء من أن عناصر الاتصال هي:

1. المرسل: وقد يكون المعلم في الموقف التعليمي، أو مصدر الرسالة الرئيسة أو من يقول.
2. الرسالة أو المحتوى أو ماذا يقول.
3. قناة الاتصال أو الأدوات الناقلة للرسالة أو بأي طريقة يقول.
4. المستقبل أو المتلقي أو لمن يقول.

هذه هي الأطراف الرئيسية الأربعة اللازمة للاتصال حسب نموذجي (بيرلو ولازويل) غير أن هذه الأطراف هي الوجهة النظرية للاتصال ولذلك لا بد من التفاعل بين العناصر الأربعة لذا تظهر مجموعة من المؤثرات في إتمام الاتصال مثل مجال الاتصال ولغة الاتصال والتغذية المرتدة وغيرها.

وهناك من يرى أن عناصر الاتصال الرئيسة خمسة –كما في نموذج هارولد لاسويل- وهي:

---

1 الصفدي والبغدادي، تكنولوجيا التعليم والإعلام، ص 10.

2 الفرجاني، تكنولوجيا المواقف التعليمية، ص 101.

3 الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، ص 501.

4 الحيلة، محمد محمود، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، عمان، دار المـسيرة، 1425هـ ـ - 2004م، ص 86.

1. من المرسل.
2. ماذا يقول.
3. أي وسيلة يستعمل؟
4. لمن يريد تبليغ الرسالة.
5. وبأي تأثير.

ويصاغ نموذج لاسويل على النحو الآتي:



شكل (4)

عناصر الاتصال الرئيسة في نموذج لاسويل[1]

وتفسر هذه العناصر كالتالي:

1. من يخبر: هو تحليل شخصية صاحب الرسالة نفسياً.
2. ماذا يخبر: أي التركيز على دراسة الرسالة بكل أبعادها، وهذا ما سماه لاسويل بمعرفة قيمة المضمون.
3. ما هي واسطة الإخبار: أي دراسة نماذج وأدوات الاتصال واختبارها.
4. لمن يخبر: أي دعوة لدراسة المتلقي وتحليله، ومدى تفهم هذا المتلقي للرسالة ومعرفة اتجاهاته ورغباته ومدى درجة التقبل واستقبال مضمون الرسالة.
5. من أجل أي تأثير: تحليل الأثر أو الآثار المتطابقة مع الأهداف وتحليل النتائج المترتبة[2].

ومن هنا فإن مفهوم الاتصال يظل قاصراً عن الإحاطة بعملية الاتصال ككل، إذ تقصر عملية الاتصال من المرسل إلى المستقبل دون إشارة إلى تفاعل بينها، أو تجعل من المستقبل مجرد متلق سلبي لما يمليه عليه المرسل، لذا يرى البعض تجاوز مفهوم الاتصال إلى مفهوم

---

1 الهاشمي، الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، ص 25.

2 انظر تفصيل ذلك: الهاشمي، الاتصال التربـوي وتكنولوجيـا التعلـيم، ص 22-24، الفرجـاني، تكنولوجيا المواقف التعليمية، ص 101-109، الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعليم والـتعلم، ص 54-59، الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص 90-95.

التواصل فيرى "أن مفهوم التواصل فيه معنى التفاعل فهو يشمل الاتصال وزيادة، فاعتُبر التواصل في الاصطلاح التربوي: كل ما يجري من عمليات اتصال متبادلة بين الأطراف الرئيسة في عملية التدريس: المعلم والمتعلم، بحيث يكون المعلم بادئاً والمتعلم تابعاً أو العكس، والعبرة بدوام الاتصال بين الطرفين، سواء أكان التواصل ظاهراً بالقول والنظر أم بالفكر"[1].

فعملية التواصل عملية تفاعلية تبادلية بين المرسل والمستقبل وما تنتجه تلك العملية من دوام التأثير والتأثر، وعلى اعتبار أن كتب التربية الإسلامية هي رسالة فلا بد من تضمينها ألفاظاً تخاطب الطالب وتتواصل معه؛ لأنه هو محور العملية التعليمية.

ومن هنا ترى الباحثة أن معلم التربية الإسلامية في حاجة ماسة إلى التأهيل، والتكوين المستمر في مجال تكنولوجيا التعليم، وتوظيفها في توصيل هذا الخطاب العالمي، ولا سيما في ظل التحديات المعاصرة، التي تحاول تضييق الخناق على هذا الخطاب، ومن هنا فإن التأهيل في هذا المجال قد يصل إلى درجة الوجوب، فلا يقف حدود هذا التكوين على تمكين معلم التربية الإسلامية من استخدام هذه الوسائل وتوظيفها فحسب، بل إيجاد مخرجات تربوية قادرة على استخدام تلك التقنيات بفاعلية، لتحقيق قدر من التواصل والتفاعل مع الآخرين، لعلنا نزيل تلك الحواجز التي حالت دون توصيل هذا الخطاب أو تشويهه، ولعلّ موقعنا على خريطة العالم يتغير من موقع المتلقي المدافع إلى الفاعل المؤثر، ومن موقع ردود الأفعال إلى صانع للمواقف، وفي هذا استثمار لكل ما سخّره الله لنا لتحقيق مفهوم العبودية لله بمفهومها الشامل. وهنا لا بد من توظيف المبادئ المنبثقة من تكنولوجيا التعليم في كتب التربية الإسلامية، بحيث تحتوي الكتب على أنشطة متنوعة تتيح الفرصة لكل متعلّم بأن يتعلّم حسب قدراته وبالسرعة التي تناسبه، وبذلك تصبح الفروق في القدرات فروقاً في الزمن. كما ويمكن تنظيم المحتوى بشكل يحقق إتقان المتعلم للتعلم في كل خطوة قبل الانتقال إلى الخطوة التالية بحيث يكون نوعاً من الأسئلة البنائية في المحتوى للوصول إلى التعلم الإتقاني، مع توفير الدافعية لدى المتعلم حتى يكون هو المسؤول عن تعلمه بحيث توضع بعض الأسئلة التقويمية التي تستثير دافعية المتعلم نحو البحث والاستقصاء ليتفاعل المتعلم مع عملية التعلم؛ فالتعلم خبرة وهو نتيجة لتفاعل الفرد لما حوله في البيئة التعليمية بالإضافة إلى مناسبة كل من محتوى المادة العلمية في تلك الكتب والوسائل التعليمية مع خبرات المتعلمين وقدراتهم ورغباتهم.

---

1 الخوالدة وعيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية، ص 280.

المطلب الخامس: التعلم الذاتي

كانت التربية التقليدية في الماضي تنظر إلى عقول التلاميذ على أنها صفحة بيضاء، نصب فيها المعلومات والحقائق، وفي ظلّ تلك التربية ظلّ المتعلم مجرد متلقٍ للخيرات التعليمية، دون مراعاةٍ لما بين المتعلمين من فروق في القدرات والميول والاتجاهات، ونجم عن ذلك استخدام نفس طرق التعليم للجميع؛ فبالرغم من أن المرحلة العمرية الواحدة قد تنطبق عليها نفس المبادئ السيكولوجية في الإدراك والتعلم والتفكير، إلا أنه لا يلزم من ذلك التساوي في تلك القدرات والمهارات والدوافع، "فكل فرد نسيج وحده في نوعه وقدراته الخاصة، وفيما يستطيع أن يتعلمه كماً وكيفاً مما يميزه عن سواه، وكما يختلف الأفراد بعضهم عن بعض في قدراتهم وقابلياتهم وسماتهم الشخصية، فإنهم يختلفون من حيث قدرات الفرد الواحد وسماته من حيث القوة والضعف وفقاً لمبدأ الفروق في قدرات الفرد نفسه، وكان على المنهج أن يستجيب لهذا المبدأ أو أن يعمل على تحقيق أقصى نمو لاستعدادات الفرد وقدراته، فيبنى المنهج على أساس دراسة الاستعدادات والحاجات والميول، وأفضل الطرق لاكتساب الخبرة المربية "[1].

وهذا ما أكده الرازي[2] حيث يؤكد أن الأفراد"مختلفين في أحوالهم، فمنهم غذي نعمة، ومنهم غذي بؤس، ومنهم تطالبه نفسه ببعض الشهوات... ومن أجل ذلك إنه لا يمكن أن يكون تكليفهم كلهم تكليفاً سواء بل مختلفاً بحسب اختلاف أحوالهم".

كما أكدته نتائج الدراسات النفسية والتربوية الحديثة، فيرى علماء النفس أن نمو الفرد يرتكز على نضج الأعضاء الداخلية، وخاصة أعضاء الجهاز العصبي ومركزه، وبدون وصول الفرد إلى مستوى معين من النضج التشريحي لا يتحقق النمو، وبالتالي لا يتحقق التعلم، ولما كان التعلم لا يسير في ركاب النمو، وإنما يقوده على نحو يؤدي إلى نماء الشخصية؛ فإن هذا النماء والارتقاء ركيزته التعلم الذاتي.

كما أصبح من المتفق عليه أن مخ الإنسان بتكويناته لا يكون كاملاً بالميلاد ولكنه ينمو ويتشكل بتأثير عوامل استثارة النمو، واستيعاب الثقافة المحيطة في البيئة، وأهم ما يتميز به المخ البشري هو القدرة على تكوين القدرات، وتكمن في المخ طاقات وإمكانات تمثل الأساس الحيوي للنماء والارتقاء في الشخصية الإنسانية، ومن هنا كشفت الدراسات ضرورة الوجود

---

1 بركات، علي، التعليم المستمر والتثقيف الذاتي، القاهرة، دار الفكر العربي، د. ت، ص 248.

2 رسائل فلسفية، بيروت، دار الآفاق الجديدة، ط5، 1402هـ - 1982م، ص 106.

اليقظ والمتحفز للتلميذ، ومعنى ذلك الاهتمام بتنمية القدرة على الانتباه والملاحظة والبحث في المصادر لاكتساب المعلومات ذاتياً[1].

كما أن محور العملية التعليمية ومناهجها المطبقة الآن، تدور حول كيفية غرس المعلومات والمعارف المتنوعة في ذهن التلاميذ بالأساليب التلقينية أدى إلى:

- إهمال ميول المتعلم واتجاهاته وطاقاته الفكرية والذهنية.
- حشو الكتاب المدرسي المعارف والمعلومات، والتي تبتعد أحياناً عن بيئة المتعلم ومجتمعه ومشكلاته.
- سلبية التلميذ الفكرية والتأملية والاستنتاجية، واستسلامه دون مشاركة جدية في تحصيل العلوم والمعارف.
- تسرب نسبة كبيرة من المتعلمين بعد اصطدامهم بعوائق الأساليب التلقينية واللفظية[2].

وبناء على ذلك ظهر التوجه إلى ضرورة التعلم الذاتي، وأصبح ضرورة من ضرورات هذا العصر، وذكرت الكثير من الدراسات أبرز مسوغات التوجه إلى هذا النوع من التعلم[3]:

1. مبدأ الفروق الفردية: فهذا المبدأ يؤكد ضرورة تنويع الخبرات وتعدد الوسائل، وإتاحة الفرصة للمتعلم للتعلم بحسب سرعته الخاصة، فيحول تلك الفروق من فروق في القدرات إلى فروق في الزمن، وهذا ما يحققه التعلم الذاتي.

---

1 انظر: اللقاني، أحمد حسين ورضوان، برنس، تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب، ط2، 1979م، ص 39، بركات، التعليم المستمر والتثقيف الذاتي، ص 112-115، جامل، عبد الرحمن عبد السلام، التعليم الذاتي بالموديولات التعليمية، دار المناهج، 1998م، ص 15، مرعي والحيلة، تفريد التعليم، ص 143-144.

2 النوري، عبد الغني عبد الفتاح، التخطيط لتطوير أساليب وطرائق التعليم، مجلة التربية القطرية، الدوحة، ع 78، س 164، ذو القعدة 1406هـ، يوليو 1986م، ص 106.

3 داود، عزيز حنا، دراسات وقراءات نفسية وتربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1984، 73-75، حسن، محمد صديق، التعلم الذاتي ومتغيرات العصر، مجلة التربية القطرية، الدوحة، ع111، س 23، ديسمبر 1994م، من52-61، الأحمد، أمل، التعلم الذاتي في عصر المعلومات، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط1، 1422هـ - 2002م، ص 6، مرعي والحيلة، تفريد التعليم، ص 73-80، الحيلة، طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص 213-216، إبراهيم، مفيدة محمد، دور التربية في مستقبل الوطن العربي، عمان، دار مجدلاوي، ط1، 1424هـ - 2003م، ص 148-149.

2. تكافؤ الفرص التعليمية: وهذا مبدأ أساسي في الإسلام، حيث جعل حق التعلم للجميع يجب توفيره وتحقيقه، وهذا ما جاءت وأكدته لاحقاً وثيقة الإعلان العالمي لحقوق الطفل، حيث نصت أن للطفل الحق في التعلم الذي ينمي قدراته الشخصية، ويؤهله ليكون عضواً مفيداً في المجتمع. كما أكدت إستراتيجية تطوير التربية العربية هذا الحق عندما نادت بالتعليم الأساسي للجميع، وجعلت المجتمع المتعلم أحد شعاراتها الأساسية، وهذا يتطلب توفير الفرص الكافية، والمتكافئة لكل طفل في ضوء قدراته وإمكاناته، بغض النظر عن جنسه وعرقه ولونه ودينه. وبما يتناسب واحتياجاته وقدراته وميوله.

3. تنمية الاستقلالية في التفكير والعمل، وتحقيق الذات لدى المتعلم: إن تنمية الاستقلالية لدى المتعلم الفرد، ومن ثم الاعتماد على النفس، قيمة كبرى في الحياة المعاصرة اليوم، إذ إن الحياة المعاصرة متجددة ومتغيرة عبر الزمان والمكان؛ الأمر الذي يفرض ضرورة تدريب الفرد على الاستقلالية واتخاذ القرارات بنفسه، في إطار القدرة العامة على التكيف مع ما يجري حوله من أحداث وظواهر طبيعية واجتماعية، وخاصة أن المتعلم الفرد يمتلك رغبة جامحة في الاستقلالية في التفكير والعمل، وبالتالي الوصول إلى المعرفة بنفسه تحقيقاً لذاته وبدافع داخلي.

4. مراعاة الانفجار المعرفي والتكنولوجي: مع أن الحديث عن الانفجار المعرفي أصبح معاداً إلا أنه يظل مهماً، فمع التقدم العلمي والتقني ومع زيادة حجم المعلومات ونوعها أصبح من المتعذر على المدرسة عموماً والمدرسة العربية بصورة خاصة، مواجهة هذا التدفق المعلوماتي بمفردها، وهذه القضية طرحت تساؤلات كثيرة فرضت نفسها على عملية التعليم والتعلم ماذا نعلم؟ وكيف ننتقي المعلومة من هذا الكم المتراكم من المعلومات؟ وكيف نزيد قدرة الفرد على تخزين المعرفة وحفظها واستخدامها؟ وكيف نزيد من قدرته على السيطرة عليها واسترجاعها؟ فوجد أن الطريقة المناسبة للتصدي لهذه المشكلة، تكمن في أن نعلّم المتعلّم كيف يتعلّم بنفسه، وفق طرائق واتجاهات تربوية نفسية متعددة المداخل، ولا سيما أنه قد صاحب الانفجار المعرفي تقدم تكنولوجي جاء بأجهزة وتقنيات تعليمية تعد مصدراً مهماً من مصادر نقل المعلومات والمهارات والخبرات والتجارب.

وبذلك فإن التعلم الذاتي يهدف إلى مسايرة الانفجار المعرفي، والاستفادة من التقدم التكنولوجي في إيصال المعرفة الجديدة لكل فرد، ويتفق مع التطورات العلمية والتكنولوجية لأن هذه التطورات بدأت تغزو حياة الفرد والمجتمع، ودخلت المجال التربوي الأمر الذي يحتم توظيف التكنولوجيا من خلال برامج التعلم الذاتي.

5. تلبية احتياجات إبداعية: فالتعلم الذاتي يوفر أفضل الظروف من أجل قيام المتعلم بمواصلة دراساته واستقصاءاته، معتمداً على ذاته، وبدافع داخلي وباستقلالية تامة، مع الحصول على تغذية راجعة تظهر مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف، مما يؤدي إلى الاستقرار النفسي وزيادة الثقة بالنفس، والرضا عن الذات والتشجيع على الإبداع.

6. مواكبة الانفجار السكاني: فمع تزايد إعداد السكان تزايد أعداد الطلبة على مقاعد الدرس. وازدحام الغرف الصفية، مع قلة عدد المعلمين المؤهلين القادرين على التعامل مع هذا العدد الكبير من المتعلمين مما أدى إلى تدنّي مستوى التحصيل الدراسي، وانخفاض في نوعية التعليم؛ لذا فإن التعلم الذاتي يمكن أن يحلّ هذه المشكلة لأن معظم أشكاله تعتمد مواداً مطبوعة وسمعية وبصرية، تمكن المعلم الكفء وحتى غير الكفء أحياناً من إدارة الموقف التعليمي، وبشكل مناسب يحقق أهدافه.

7. تطوير التعليم والتعلم واستمراريتهما، إذ إن عمليتي التعلم والتعليم عمليتان مستمرتان متطورتان،وتتغيران باستمرار لتتلاءما وروح العصر المتغير، سواء أعلمياً كان هذا التغير أم تقنياً أم اجتماعياً أم ثقافياً، ولمسايرة هذا التطور لا بد من التعلم مدى الحياة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال التعلم الذاتي والتربية المستمرة.

8. القضاء على التعليم المنمط المفروض على المتعلم، الذي يبدأ من طريقة التعليم والتقويم ومكان التعليم، ويلعب فيها المتعلم دور المستقبل دوماً، باعتباره مخزناً للمعارف والمهارات، مما يعمق سلبية المتعلم وتنتفي معها فعاليته.

فكلّ هذه المسوغات تؤكد أن التعلم الذاتي أصبح واحداً من متطلبات هذا العصر، مما جعله أحد الإستراتيجيات الرئيسة التي لا بد من مراعاة المناهج الدراسية لها، ولا سيما مناهج التربية الإسلامية التي من أبرز مبادئها التربية المستمرة واحترام الذاتية والتفرد، بل ويمكن القول بأن هذا النظام كان سائداً في نمط التعليم الإسلامي، فنجد هذا واضحاً كل الوضوح في نظام الحلقات الدراسية وتنوعها، والتحاق كل فرد بحلقة التعليم التي تناسب ميوله وقدراته، وقد نصح المربون المسلمون أن يكون التعليم تبعاً لما يشاكل طبع المتعلم، بل ان الإمام الغزالي[1] يجعل من الوظائف الأساسية للمعلم أن يراعي التدريج في ترقية المتعلم من رتبة إلى رتبة "أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، فلا يلقي عليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله".

وفي هذا إشارة إلى ضرورة الاهتمام بكل متعلم كوحدة نوعية واحدة، فيوجهه ويتدرج معه وفق قدراته واستعداداته، ولا ينقله من علم إلى آخر قبل التأكد من إتقانه له.

---

[1] إحياء علوم الدين، ج1/ 57.

أولاً: مفهوم التعلم الذاتي وعلاقته بتفريد التعليم

لقد تعددت تعريفات التعلم الذاتي بتعدد المدارس التربوية والسيكولوجية والفلسفية، فنشأت تعريفات عديدة لهذا المفهوم، استند كل منها على مجموعة من الإجراءات والمقومات، ولم يجمع العلماء على تعريف شامل لهذا الاتجاه في التعلم، ومن هذه التعريفات:

- العملية الإجرائية المقصودة التي يحاول فيها المتعلم مستخدماً أو مستفيداً من التطبيقات التكنولوجية... وذلك كي يكتسب بنفسه القدر المقنّن من المعارف والمفاهيم والمبـادئ والاتجاهات والقيم والمهارات والممارسات التي تحددها البرامج المطروحة من خـلال تلك التقنيات"[1].
- تعريف (فانتني) بأنه: تصميم للبرامج التعليمية لتلائم المتعلمين"[2].
- "التعلم الذي يقوم فيه الطالب بنفسه باختيار أنشطة تعليمية معينة يخطط لها ويمارسها، ويقوم مدى تقدمه فيها، بتوجيه وإشراف من المعلم"[3].

وبعض التعريفات تقرن التعلم الذاتي باستخدام الوسائل التعليمية، فيعرف بأنّه:

- "الأسلوب الذي يعتمد على نشاط المتعلم بمجهوده الذاتي الذي يتوافـق مـع سـرعته وقدراته الخاصة، مستخدماً في ذلك ما أسفرت عند التكنولوجيا من مـواد مبرمجـة، ووسائل تعليمية وأشرطة فيديو وبرامج تلفزيونية ومسجلات، وذلك لتحقيق مـستويات أفضل من النماء والارتقاء، ولتحقيق أهداف تربوية منشودة للفرد المتعلم لمراعاة هـذا الأسلوب للفروق الفردية بين المتعلمين"[4].

والتعلم الذاتي عرف كمفهوم معرفي بأنه "هدف يكتـسبه الفـرد خـارج المؤسـسات التعليمية عن طريق العمل الاستقلالي"[5].

---

1 داود، دراسات وقراءات نفسية وتربوية، ص 67.

2 شطناوي، عبد الكريم محمد داوود، أثر طريقتي التعليم المبرمج والتعليم العادي في التحـصيل فـي مادة مقدمة في علم النفس التربوي عند طالبات كلية المجتمع المتوسطة تخصص مهن تعليمية فـي الأردن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 1986م، ص 4.

3 شطناوي، المرجع نفسه، ص 12.

4 اللقاني، أحمد حسين وآخرون، تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب، ط4، 1990م، ج2/ 111.

5 جامل، التعلم الذاتي بالموديولات التعليمية، ص 13.

- ومن التعريفات ما جاء عاماً، حين نظر إلى التعلم الذاتي بأنه "عملية تعتمد على ما يؤديه المتعلم من نشاط وما يقوم به من جهود"[1].

- وهناك من يرى أن التعلم الذاتي أسلوب تعليمي، "فهو أحد الأساليب التعليمية التي ظهرت لتوظيف الإستراتيجيات التربوية الواعية في تصميم برامج تعليمية محددة، تسعى إلى تحقيق تعلم يراعي الفروق الفردية، ويكون أكثر وفاء بحاجات المتعلم ومراعاة لخصائصه ومميزاته"[2].

- "أسلوب للتعليم والتعلم تتاح فيه الفرصة للمتعلم للمشاركة الفعالة في جوانب العملية التعليمية كلها أو بعضها وفقاً للإمكانات المتاحة، والتقدم في عملية التعلم معتمداً أساساً على ذاته ومستفيداً من البدائل التربوية، وتكنولوجيا التعلم المتاحة، وفقاً لإمكاناته المتعددة، وبإشراف من المعلم وتوجيهه على أن يتحمل المتعلم نتائج اختياراته، ويقوم نفسه بنفسه وصولاً للأهداف السلوكية المحددة"[3].

وبعضهم نظر إلى التعلم الذاتي بأنه عملية تعليم، فهو -"التعليم الذي يوجه بحيث يفي باحتياجات الطالب الفرد، ويمكن استخدام واحدة أو أكثر من تقنيات التعليم الخاصة التي تشمل إتاحة الفرصة للمتعلمين بتحديد مدى سرعة كل منهم على حدة، بينما هم يواصلون سيرهم في سلسلة التعليم، وتسمح هذه التقنيات باختيار طرق التعليم، ووسائله، ومواده لكل متعلم على حدة في ضوء سماته، كما تتيح اختيار الأهداف التي يرغب كل متعلم في متابعتها لتحقيقها"[4].

- وهو "عملية التعليم التي يقوم بها الفرد بنفسه، فيحدد ما يريد تعلمه ويختار ويستخدم من الوسائل التعليمية من كتب وأجهزة وأدوات ما يحتاج لهذا التعلم الذي يريد، ويقوم بتقييم ما أنجز وما تعلّم، ويحدد على أساس ذلك خطواته المقبلة، وهو نوع من التعليم يصلح لتعلم الراشدين"[5].

---

1 بركات، التعليم المستمر والتثقيف الذاتي، ص 106.

2 حسن، التعلم الذاتي ومتغيرات العصر، ص 63.

3 عابدين، محمود عباس، التعلم الذاتي بين الفكر والتطبيق (دراسة تحليلية لآراء معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية في سلطنة عمان، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، 1414هـ – 1993م، ص 28.

4 جانييه، أصول تكنولوجيا التعليم، ص 44.

5 إبراهيم، دور التربية في مستقبل الوطن العربي، ص 144.

وتلاحظ الباحثة من التعريفات السابقة بعض أساسيات التعلم الذاتي:

1. أن المتعلم هو المحور في عملية التعلم فهو الذي يختار ما يناسب من المحتوى التعليمي، وفق احتياجاته وقدراته، مراعياً الفروق الفردية.
2. أن عملية التقويم يقوم بها المتعلم بنفسه، أما المعلم فهو موجه ومرشد وميسر للعملية التعليمية.
3. استخدام الوسائل أو البرامج التعليمية (تكنولوجيا التعليم) عنصر أساسي في التعلم الذاتي.
4. هذا النوع من التعلم لا يصلح لصغار السن مثل مراحل الحضانة والأساسية الدنيا.
5. إعطاء المتعلم قدراً من الحرية في اختيار الموقف التعليمي الذي يناسبه.
6. يقوم هذا النوع من التعلم بمدى تحقيق الفرد للأهداف دون مقارنة نتائج أحد المتعلمين بغيره.

ويلاحظ على بعض التعريفات أنها اتصفت بالعمومية فلم تحدد المقصود بالتعلم الذاتي كمصطلح منضبط دقيق أما بعض التعريفات فعرفت التعلم الذاتي بأنه تعليم، وهذا حصر لعملية التعلم الذاتي إذ أن التعلم الذاتي أوسع وأشمل من عملية التعليم الذاتي، حيث أن: "التعليم الذاتي كأي تعليم موجه نحو هدف معين، لا بد أن ينتهي عندما يتحقق هذا الهدف، وصفة الاستمرارية في التعلم الذاتي بما فيه من تعليم ذاتي تأتي إن استمر الفرد في الاستفادة من كل فرص التعلم مدى حياته، وهو أمر لا يمكن أن يحدث إلا إذا كان الفرد موجهاً ذاتياً نحو التعلم وراغباً فيه"[1].

ويدخل في التعلم الذاتي ما يسمى بتفريد التعليم، ويعتبره البعض أعم وأشمل من التعلم الذاتي، فالتعلم الذاتي أحد عمليات تفريد التعليم وهو في الوقت نفسه جزء منه[2].

فالفروق الجوهرية بين تفريد التعليم والتعلم الذاتي: أن التفريد يقصد به تحليل خصائص الفرد وقدراته ومستوياته، وخبراته السابقة ومعارفه وأساليبه في التعلم، ثم بعد ذلك تصميم البرامج التعليمية التي تتناسب وقدراته الخاصة، وليس بالضرورة أن تعتمد هذه البرامج على التعلم الذاتي، بينما يقصد بالتعلم الذاتي أن الفرد يقوم بتحصيل المادة العلمية بنفسه، وجمع المصادر بنفسه واختبار نفسه، وتصحيح الاختبار بنفسه لتحديد مستواه، وقد يتدخل المعلم في النظامين ولكن بدور يختلف من نظام لآخر.

---

1 إبراهيم، المرجع نفسه، ص 145.

2 مرعي والحيلة، تفريد التعليم، ص35.

فالتعلم الذاتي أحد الأساليب التعليمية التي ظهرت لتوظيف الاستراتيجيات التربوية الواعية في تصميم برامج تعليمية محددة، ذات قدرة عالية على تفريد التعليم[1].

فتفريد التعليم "هو ذلك النمط من التعليم المخطط له والموجه فردياً حسب القدرات والإمكانات، لتحقيق التعلم المنشود والأهداف المقررة، بحيث يشجع كل تلميذ ليتعلم حسب سرعته ومستواه في التعلم، مستعيناً بتوجيه وإرشاد المعلم في جميع خطواته"[2].

وهو "مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعليم، بحيث يندمج المتعلم بمهمات تعليمية تعلمية تتناسب واحتياجاته وقدراته الخاصة، ومستوياته المعرفية والعقلية ويهدف إلى تطويع التعلم وتكيفه، وعرض المعلومات بشكليات مختلفة تتيح للمتعلم حرية اختيار النشاط الذي يناسبه؛ من حيث خلفية المعرفة السابقة، وسرعة تعلمه، ونمط تعلمه، بهدف تحقيق الأهداف المرغوب فيها إلى درجة الإتقان، وتحت إشراف محدود من المعلم" [3].

وهو "نظام ذو مرونة عالية يتألف من مواد كثيرة وإجراءات، حيث يتاح للتلميذ فيه القيام بمسئولية كبيرة في تخطيط برامج دراسته، وهي برامج منظمة وذلك بمساعدة المعلمين، وفيها يحدد تقدمه على أساس هذا التخطيط"[4].

وهو "ذلك التعليم الذي يتوجه فيه الفرد باعتباره كياناً مستقلاً في أهدافه وإجراءاته، وأنواع نشاطه، وأدوات تقويمه، وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وإرشاده، وفق ضوابط الحصة الصفية، بحيث يترك للمتعلم حرية إنجاز المهمة المقررة، واكتساب الخبرة وإتقان المهارة"[5].

أما تعريف تفريد التعليم بأنه "سلسلة إجراءات تعليمية وتعلمية تشكل في مجملها نظاماً يهدف إلى تنظيم التعلم، وتيسيره للمتعلم بأشكال مختلفة وطبقاً لأولويات وأبدال، بحيث يتعلم

---

1 حسن، التعلم الذاتي ومتغيرات العصر، ص 63.

2 أبو دياك، أنور إبراهيم، الأساليب المفردة في تعليم وتعلم العقيدة الإسلامية المستخلصة من الكتـاب والسنة وأثرها في التحصيل الدراسي على طلبة الصف الأول الثانوي، رسـالة ماجـستير، كليـة الشريعة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 1415هـ - 1995م، ص 11.

3 الحيلة، طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص 212.

4 النوري، التخطيط لتطوير أساليب وطرائق التعليم، ص 108.

5 الخوالدة وعيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية، ص 263.

ذاتياً، وبدافعية وبإتقان وفقاً لحاجاته وقدراته واهتماماته وميوله، وخصائصه النمائية"[1]، فنستطيع أن نستخلص منه السمات الآتية المميزة لتفريد التعليم[2]:

- يتبع تفريد التعليم منحى النظم في تخطيط البرامج التعليمية، ونعني بمنحى النظم "نمط تفكير وأسلوب معالجة له خطوات أو مراحل عمل هي: تحديد الأهداف، وتحليل عناصر النظام وتنفيذ النظام والتقويم والتغذية الراجعة والمتابعة"[3].
- يتوجه تفريد التعليم نحو الفرد، حيث يكون الفرد الذي هو المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، ويشتمل تفريد التعليم على الأنشطة والإجراءات التي تعلم الفرد في ضوء قدراته وإمكاناته، مع الأخذ بعين الاعتبار ما لديه من ميول واتجاهات، وسرعة خاصة بحيث يعطى القدر الكافي من الحرية والاستقلالية في التعلم، وفي هذا الإطار لا يعدم دور المعلم، ولكنه يختزل إلى القدر الذي يقدم فيه المعونة والمساعدة للتلميذ عند الحاجة.
- يرتكز تفريد التعليم على التعلم الذاتي، أي على التعلم الذي يقوم به المتعلم بمساعدة المعلم بطريقة غير مباشرة، وفي هذا النوع من التعلم تنطلق العملية التعليمية من جملة أهداف سلوكية واضحة، تُعطى للمتعلم، وعليه أن يقوم تعلّمه بنفسه للتأكد من مدى تحقيقه للأهداف التعلمية، وهذا التقويم يحقق ما يسمى بالتغذية الراجعة، أي المعرفة الفورية بنتائج الجهود التي يبذلها الفرد من أجل التعلم.
- يؤكد تفريد التعليم إتقان التعلم حيث لا يسمح للمتعلم بالانتقال من وحدة تعليمية إلى أخرى إلا بعد إتقانها، ويتيح للمتعلم الفرصة لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه، من حيث: المناشط والمحتوى والمكان والأجهزة والسرعة واختيار الوقت المناسب، فيحرص مثل هذا النوع من التعلم على الحفاظ على مستوى معين من الإنجاز التعلمي.
- يعطي تفريد التعليم دوراً مهماً للمعلم، فيحرره من العمل الروتيني، فبدلاً من أن يكون ناشراً وموصلاً للمعرفة، أصبح دوره المرشد والميسِر للتعلم، والمنسق لمصادر التعلم أو المنشط والموجه للمتعلم في جهوده التعلّمية.

---

1 مرعي والحيلة، تفريد التعليم، ص 34.

2 مرعي والحيلة، المرجع السابق، ص 34-37 (بتصرف يسير).

3 مرعي، توفيق، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، عمان، دار الفرقان، ط1، 1403هـ - 1983م، 77.

ولضمان الحد الأقصى من الفوائد التربوية لأساليب تنظيم التعلم الفردي يجدر بالمصمم التعليمي أن يراعي مجموعة من مستلزمات التوظيف الفعال لأساليب التعليم الفردي، وفيما يأتي عرض لأهم هذه المستلزمات[1]:

1. أن يحرص المصمم على الإلمام بالخصائص العامة لطلبته، وباحتياجاتهم النمائية.
2. أن ينوع المهمات والنشاطات الفردية التي يخططها في مجال التعليم الفردي.
3. أن تتفاوت المهمات والمشكلات التي يكلف بها الطلبة.
4. أن يوفر تشكيلة متنوعة من المصادر التعليمية.
5. أن ينظم عملية التواصل بشكل ييسر تقديم العون والتوجيه لهم.
6. أن ينظم السجلات الأساسية التي تساعده في رصد تقدم طلبته.
7. أن يعمل على توفير مناخ تعليمي سوي، ويكون ذلك من خلال:
   - توفير ظروف مادية مناسبة في غرفة الصف.
   - توفير ظروف نفسية ملائمة تناسب الطلبة على اختلاف ميولهم.
   - توفير الأمن والعدالة بين الطلبة.
   - الأناة والصبر مع الطلبة بطيئي التعلم.
   - إتاحة جو من الحرية في العمل.
   - تشجيع الطلبة على التعاون فيما بينهم.

ومن هنا فإن أدوار المعلم تغيرت في ظلّ التعلم الذاتي، ولم تتقاص كما يعتقد البعض، والأرجح أن هذه الأدوار أصبحت أكثر تعقيداً أو صعوبة، ومن هذه الأدوار الرئيسة[2]:

1. تشخيص قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم بغية توجيههم.
2. تشخيص بيئة التعلّم، وأوضاع جماعة التعلم.
3. مساعدة المتعلمين على اكتساب بعض المهارات الأساسية اللازمة لحل المشكلات، ومواجهة المواقف الجديدة.

---

[1] الحيلة، طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص 220-221.

[2] عابدين، التعلم الذاتي بين الفكر والتطبيق، ص 48-49.

4. تخطيط المواقف التعليمية بما يتناسب وإمكانات المتعلمين.
5. إنتاج تكنولوجيا التعليم واستخدامها.
6. استمرار المعلم ذاته في مسيرة التعلم والتدرب.
7. مساعدة المتعلمين على اكتساب مهارات استخدام المكتبة.
8. استخدام أشكال وأساليب التعلّم الذاتي المختلفة، في إطار منظومة متكاملة للعملية التربوية.
9. دور المعلم كقدوة وما يرتبط به من وجوب إيمان المعلم بهذا الأسلوب، وقدرته على إقناع المتعلمين بأهميته وحيويته لهم، وتفانيه في خدمتهم، وإصراره هو ذاته على البحث المستمر وتعليم ذاته.

والجدير بالذكر أن كل دور من هذه الأدوار الرئيسة ينبثق عن أدوار ومسؤوليات فرعية متعددة، مما يؤكد ما ذكرناه من صعوبة وتعقد هذا الدور، وهذه الأدوار الجديدة فرضتها مستجدات العصر ومتطلباته لنهيئ جيلاً قادراً على مواكبة عصره، وأن يكون في مستواه.

وعلى الرغم من الدعوات إلى التعلم الذاتي إلا أن عملية تطبيق التعلم الذاتي تحتاج إلى مجموعة من الإمكانات المادية والجهود الفنية المنظمة، فكل تعلم يحتاج إلى وسائل تعليمية مما يجعلها مكلفة، كما تستلزم إحداث بيئة تعلمية مناسبة لتحقيق التعلم الذاتي من حيث فعالياته وأهدافه، وبعبارة أخرى فإن التعليم الذاتي منوط بعدد من المحددات مثل توفير الأمكنة والمساحات والأجهزة والمواد التعليمية إضافة إلى الكفايات التعليمية اللازمة(1).

ثانياً: مبادئ تفريد التعليم في القرآن الكريم والسنة النبوية

احتوى القرآن الكريم والسنة المطهرة على كثير من مبادئ تفريد التعليم، يمكن أن تصلح كإشارات لبعض تلك المبادئ، وتبقى هذه الأدلة كنماذج وأمثلة يمكن الإفادة منها في تطبيق برامج التعلم الذاتي وتفريد التعليم، ومن هذه المبادئ(2):

1. إتباع منحى النظم في التخطيط للعملية التعليمية.

---

1 انظر: الحيلة، طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص 216-219، خوالدة وعيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية، ص 263.

2 انظر: أبو دياك، الأساليب المفردة في تعليم وتعلم العقيدة الإسلامية، ص 93-120.

- أشار الرسول ﷺ إلى ذلك من خلال تشبيه المجتمع المسلم بالجسد المكون من نظام دقيق مترابط تُؤثر وتتأثر فيه كل جزئية بالأخرى فقال عليه الصلاة والسلام: (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى)[1].

2. إتقان المتعلم للتعلم القبلي اللازم لكل تعلم جديد:

- قال تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [الكهف: 66-68]. فالعبد الصالح بين لموسى عليه السلام عدم قدرته على الإحاطة بعلم، ما لم يكن سبقه تعلم لازم ليستطيع فهم وإتقان هذا التعلم الجديد.

- وعن ابن عباس رضي الله عنهما: (أن معاذاً رضي الله عنه قال: بعثني رسول الله ﷺ وقال: إنك تأتي قوماً من أهل الكتاب فادعهم إلى شهادة أن لا إله إلا الله، وأني رسول الله، فإن هم أطاعوك لذلك فاعلمهم أن الله افترض عليهم خمس صلوات في كل يوم وليلة، فإن هم أطاعوك لذلك فأعلمهم أن الله افترض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فترد في فقرائهم) [2].

فالرسول ﷺ يؤكد على ضرورة التعلم القبلي والذي هو أساس التعلم اللاحق، فلا نستطيع تعليم الصلاة وهو التعلم الجديد قبل وجود أساسه وهو الشهادتان وهكذا.

3. جعل التعلم هادفاً (الهدفية):

- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (من تعلم علماً مما يبتغي به وجه الله عز وجل لا يتعلمه إلا ليصيب عرضاً من الدنيا لم يجد عرف الجنة يوم القيامة)[3].

فلا بد من تحديد أهداف كل تعلم، ولا يجوز لن يكون عشوائياً أو غير هادف.

4. الاهتمام بتنمية الاتجاهات، والقيم لدى المتعلمين أثناء تعلمهم تعلماً ذاتياً:

---

1 صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب: البر والصلة باب: تراحم المؤمنين وتعاطفهم، ج16/ 140.

2 صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب: الإيمان، باب: الدعاء إلى الشهادتين، ج1/ 196-197.

3 سنن أبي داود، كتاب العلم، باب في طلب العلم لغير الله تعالى، ص 554 (قال الألباني: حديث صحيح).

- قال تعالى: ﴿ ✂☒⓿🕓⍓♎ ✍◆☪⍣♏◆❽☼❒🕮 ⬀❑⬧♏
♏⍩♦⌛⍓♉ 🗐❼■✍♦⬉ ♦♌✂◆⬈⬀❷➔☽⍣♏✍✂
✍✡➔⬂⌖🕓⍓⌘ 🕛⬅❍♦☞⬃③❒🕮♦❷⅄♏
🗐 ★✏✍✂ ⬂❑◆❿⇳⌖⍓⌘ ⇳♊⬂♓✌ ♎✡⬊⬂♎⑨❁🕓♦☞❿✌
✍❑🙵⬊⍰⍨❸⇳➢♦☼ ⬉⍩🕓⬧✞⍣✌☞❀✍✂ ⍟①▫⍐⬂✍◆❒
⍟♍❒⬉❷⅄▤☒▦♦☝♦③ ⬄⚐⬅♑❉⍐⍓➔⬧♏ ⬁❑✍❑☪⍐⬂♏
﴾ [الحشر: 21].

- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (... ومن سلك طريقاً يلتمس به علماً سهل الله له به طريقاً إلى الجنة)[1].

- عن جابر رضي الله عنه قال عليه الصلاة والسلام: (سلوا الله علماً نافعاً، وتعوذوا بالله من علم لا ينفع) [2].

فلا يجوز أن تركز أهداف التعلم على الأهداف السلوكية، وتتناسى الأهداف الانفعالية التي هي أساس في العملية التعليمية التعلمية، وليتم التكامل مع الأهداف الأخرى بمستوياتها المختلفة.

5. تنمية تفكير المتعلم بكل مستوياته كهدف من أهداف التعلم:

- قال تعالى: ﴿ ☎✂❑➔☽■⍐⍓⌘ ⬃⚐❒🕮
⬧⬥ ⍩♦✉ 🗐 ◆⍢⬀❻☞❀✍✂◆❒ ⬂☠🕓◆❑🕓⍓☺❍❍♏✍✂
﴾ ♦♌❑⬉☪⬂♎❑⬉③ [الطور: 35-36].

- ﴿ ⬂❑❑●⍰▭✂◆⬈ ✏✍⍓☺⬂🙵❸⬂▫ ♦♌♎☒✍ ⬀❑⬧♏
⍰⬧⬥ ✂✍✏✦ ♏⬧▦☒❍❁⑨⍓✍⬧✍ ﴾ [الأنبياء: 22].

فالقرآن الكريم يدعو إلى التفكير بأنواعه ومستوياته المختلفة.

6. الوصول إلى التعلم الإتقاني:

---

[1] صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الذكر، باب فضل الاجتماع على تلاوة القـرآن وعلـى الـذكر، ج17/ 21.

[2] ابن ماجه، محمد بن يزيد أبو عبد الله القزويني، سنن ابن ماجة، تحقيق: محمد فؤاد عبـد البـاقي، بيروت، دار الفكر، د. ت، كتاب الدعاء، باب ما تعوذ منه رسول الله ﷺ، ج2/ 1263.

- ﴿ [illegible] ﴾ [النمل: 88].

- وعن أنس رضي الله عنه: (أن النبي ﷺ كان إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثاً حتى تُفهم عنه)[1].

فلا بد من التأكد من إتقان التعلم الذي هو الهدف الأساس من العملية التعليمية.

7. مراعاة مادة التعلّم لحاجات المتعلمين التربوية والتعليمية:

- وقال تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [المجادلة: 1-2].

- وعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: (قالت النساء للنبي ﷺ: غلبنا عليك الرجال فأجعل لنا يوماً من نفسك...". فوعدهن يوماً لقيهن فيه. فوعظهن وأمرهن)[2].

فكلما كانت المادة التعليمية التعلمية ألصق بحاجات المتعلمين وتلبي ميولهم وتراعي قدراتهم أصبحت أكثر فائدة، وأسهل تعلماً.

8. مراعاة الارتباط والتتابع في بناء المعرفة وتنظيمها:

---

1 البخاري، كتاب العلم، باب من أعاد الحديث ثلاثاً ليفهم عنه، ص 22.

2 البخاري، كتاب العلم، باب هل يجعل النساء يوم على حدة في العلم، ص 23.

- قال تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [الحج: 5].

- عن أبي هريرة رضي الله عنه (أن رسول الله ﷺ سئل أي العمل أفضل، فقال: إيمان بالله ورسوله قيل ثم ماذا، قال الجهاد في سبيل الله، قيل ثم ماذا، قال: حج مبرور..) [1].

فعند تنظيم المحتوى التدريسي لا بد من بنائه بشكل متسلسل ومترابط ومنطقي لتسهيل عملية التعلم الذاتي.

9. التجزئة في خطوات صغيرة:

- قال تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [الإسراء: 106].

- حديث أبي هريرة رضي الله عنه عن سؤال جبريل النبي ﷺ عن الإسلام والإيمان والإحسان والساعة[2].

فكلما كانت المادة التدريسية مجزأة تمكن المتعلمون من تعلمها ذاتياً بسهولة.

10. استخدام كل ما في البيئة من مصادر تعلّم واعتباره مادة تعليمية في ذاتها:

---

1 صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب كون الإيمان بالله تعالى أفضل الأعمال، ج1/ 88.

2 البخاري، كتاب الإيمان، باب سؤال جبريل النبي ﷺ عن الإيمان والإسلام والإحسان وعلم الساعة، ص 14.

- قال تعالى: ﴿ 🕮❒▫⬧⌧• ③⧫✡→❶❷⇱❒♌⧫ ☽⬃🖫■❼ ✃🙵❁❛❝⬥⭘🕯✎ ⬧⦁⓿⬂✃⬜ ⌘⬈⧯⬃☽⬥❁⬥⇕ ﴾ [الغاشية: 17].

- عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: (خط النبي ﷺ خطاً مربعاً وخط خطاً في الوسط خارجاً عنه، وخط خططاً صغاراً إلى هذا الذي في الوسط من جانبه الذي في الوسط، فقال: هذا الإنسان، وهذا أجله محيط به أو قد أحاط به، وهذا الذي هو خارج أمله، وهذه الخطط الصغار الأعراض فإن أخطأه هذا نهشه هذا)[1].

11. استخدام الوسائل التعليمية التعلمية كمصادر للتعلم:

- قال تعالى: ﴿ ❒◆⧫ ⬃ ⬥ ❒⬀ 🕮❒✩❈☺⬜🙵 ❼⬃× ✃🙵❁☞❻⬀⬎⬙ ⅄⌧⬈⬜❷⧫❒⚇ 🕮❒🕭⬂■🕒⚐⦰ ✌⬃⌶ ❒⧫✃🙵⬂ ⬈⬃⇔❷⇱ ③⧫☺⬅⑨❻■⬅⓵ ⚗⬃⌶ ⬙⧫➔⬀⑨⬃■⦰🕖 ⬃⬜⧫➔⬜❒➔ 🕮❒⬂⬧⧫⬅❷ ✌❒🙵 ✡⧫▦⬃⑨⬜☠⇕ ⚗⌧⬧☺⬜🕒☽⬧➔ ✃🙵✎★ ﴾ [لقمان: 27].

- عن جابر بن عبد الله رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ: (إنما مثلي ومثل الأنبياء من قبلي كرجل بنى داراً فأكملها وأحسنها إلا موضع لبنة، فجعل الناس يدخلونها ويتعجبون منها ويقولون: لولا موضع اللبنة)[2].

فاستخدام الوسائل التعليمية التعلمية يرسخ التعلم ويثبته، لاشتراك أكثر من حاسة في عملية التعلم.

12. استخدام الكتاب المدرسي في التعليم كونه المصدر الرئيس للعملية التعليمية:

- ونستوحي هذا من قوله تعالى: ﴿ 🕮❒▫⬧⇔⧫❷⬀❸◆ ✃🙵✎★ 🕮❒⬭⬀☝⧫⬀⬈⦰ ❍⬜▤⬧☺✞🙵 ❒⧫♎➔❒◆ ✃🙵✎⅄🕭⬃❽✓ 🕮❒⬧❽⧫✌⧫ ☽⬃⬧⬥⑩⬂⌛➔☠⬉ ✃🙵⬥⬂▤⬀☝⧫🕒⬛❁ ✌⬉▦⌧🕒❍⌧⌖ ﴾ [الأنعام: 114].

- وعن أبي جحيفة قال قلت لعلي: هل عندكم كتاب قال: لا إلا كتاب الله، أو فهم أعطيه رجل مسلم، أو ما في هذه الصحيفة قال: قلت فما في هذه الصحيفة قال: العقل، وفكاك الأسر، ولا يقتل مسلم بكافر"[1].

---

1 البخاري، كتاب الرقاق، باب في الأمل وطوله، ص 890.

2 صحيح مسلم، كتاب الفضائل، باب كونه ﷺ خاتم النبيين، ج4/ 1790.

13. إثراء المادة العلمية في الكتاب والتوسع فيها من خلال التدريبات والتمرينات والأمثلة والأنشطة الموجهة.

- قال تعالى: ﴿ ❐◆▤•☞◆▭✡☐❏ 〠⬧○⬅⌚ ✗⧄❼ ✄〠☞〠⬂❏◆✄⌂⬉ ✌♊ ▤➔✍♏⬀ ★⌧⌀⬄⬈🕮 ﴾ [الأعراف: 145].

والقرآن الكريم مليء بضرب الأمثلة المختلفة، واستخدام أساليب القياس والاستدلال، وأرسى قواعد المنهج الاستقرائي والاستنباطي وغيرها.

14. الاهتمام باكتساب المهارات:

- يستفاد هذا من قوله تعالى: ﴿ ♁⬧⑨⇳ 🕮❏⌑⬂⌨■⌧⌂ ✄〠☞⬂☺⬅⬧⬃✌☪⬉❏♌⧫ ⬀➔⬈ ✄〠✐⅄♁♓⇦✗⧫ ♎➔⧗⬀ ✗⧄❼ ⌚✽⌧•☜⌀&⌀⧗⬀ ⌘⌂⌚⌖♓➔⬉❏♌⧫ ﴾ [المؤمنون: 1-2].

15. الإفادة مما يستجد من أحداث جارية (الربط بالواقع).

- قال تعالى: ﴿ ◑⧄♌☐ ✄〠✐⅄♁♓⇦✗⧫ ♊⌂♁✐⬈⬇❏ ✍⧄〠〠"⁂⬧⌑⬂⌨⬁ ⬉⬉⌚⬄⌛⧫❏⬺ ✌♓✡▤⬈✍⬀ ✔ ⬅■❏⬅⌨✽○⬂⧫❏✌ ⌖•❸◆✄ ⌚⅄▤⬈☠ ☎ ✍⧫✍⬀ ♎➔❏◆ ⌘⌂❷⬀❸⬺ ⌚⅄▤⬈✍⬀ ﴾ [النور: 11].

فكلما كانت القضايا التعليمية ألصق بالبيئة والمجتمع، وتعالج قضاياه الواقعية، كانت فائدته أرجى.

16. تشجيع محتوى المادة التعليمية المقدمة للمتعلمين على المباداة وطرح الأسئلة:

- قال تعالى: ﴿ ⌑⬧○⬄★◆⌨➔❏☑✄☎ 🕮❏♎⬂✍• ✄〠✐♁♏♓▤⇩❷⌧ ◑⧄♌ ✍⬈⬈☾☞⬅⚐⬄ •• ✍⬧➔⬂⌨■☺⬅❏♍⬲ ﴾ [الأنبياء: 7].

فالسؤال مفتاح العلم، لذا لا بد من توافر شروط خاصة في السؤال ليتوصل من خلاله إلى العلم، ويدخل هذا ضمن تشجيع ا لمتعلمين على المباداة وطرح الأسئلة.

---

[1] البخاري، كتاب العلم، باب كتابة العلم، ص 24.

17. توافر الاستعداد للتعلم:

- قال تعالى: ﴿ ◑☒♌◻ ×☒❼ ❶⬧◷◉☜♉⌨◳ ✐⬧♎♉▤⇩❷⬥❽▤ ☜♉☺◳♊ ☺☒♎♌⬧ ◉⬧○⬅◷ ♎⬧▪◽▪⬉ ◳◻◻◳ ◻◻◉♒⬂◉☜⬧❼ ⟿☞◯◯☺⇳➚◳ ◻⬥♎➔◻⬥ ⅄☒♑☒⓿⑨⌀ ﴾ [ق: 37].

ومن هنا وجب مناسبة المحتوى التدريسي لمستوى المتعلمين العمرية والعقلية والنفسية، ومراعاة استعداداتهم وميولهم ودوافعهم لتحقيق هدف التعلم.

18. توافر الحرية في التعلم:

- ﴿ ♎➔⬀⇗ ⟿☞⑩⬀⬉⬉◻⟿☎ ⟿☞✐⅄ ◻◻◻⌀ ⟿☞⑩⬀⬉⬉◻⟿☎ ☎⟿☞◉❷▪◻⬀⁋◆◷⌘ ◻③⬥☞ ✍◻☞ ✍⬥⑨⇳⬉⬉◻⟿☎ ▫⬥⟿⬥◻⬉ ⟿☞❀☛☙⬄☺◳☞✐➚⬇ ⟿☞◻⬂⬥⬅○⬄♉◻⌀▤ ﴾ [الإسراء: 110].

- وعن عمر بن الخطاب قال: سمعت هشام بن حكيم يقرأ سورة الفرقان في حياة رسول الله ﷺ فاستمعت لقراءته فإذا هو يقرأ على حروف كثيرة لم يقرئنيها رسول الله ﷺ، فكدت أساوره في الصلاة فتصبرت حتى سلّم فلببته بردائه فقلت: من أقرأك هذه السورة؟ قال: أقرأنيها رسول الله ﷺ فقال رسول الله: (كذلك أنزلت، إن هذا القرآن أنزل على سبعة أحرف، فاقرؤوا ما تيسر منه)[1].

فتفريد التعليم يقوم على توفير مادة تعليمية تتناسب وميول الطلاب وقدراتهم واحتياجاتهم وتراعي الفروق الفردية، ومن هنا تتعدد أشكالها وتتنوع، وقد تحتاج إلى تنظيم خاص للمحتوى، وتستخدم فيه وسائل تعليمية في كثير من الأحيان.

19. توافر التكرار ولكن في مواقف جديدة:

- تكرار قوله تعالى: ﴿ ▫⬥⌛☒♗❽⏚⇳ ➚⬥⟿⬥✋➚♉ ❻⬥✍■☒▤➚☺◳☞ ✍➔▤⬥⓿⌂✐✍⬥☞♌⇗ ﴾ في سورة الرحمن وهذا التكرار يفيد تعلماً جديداً في كل مرة.

---

[1] البخاري، كتاب فضائل القرآن، باب أنزل القرآن على سبعة أحرف، ص 716.

- وتكرار قصة موسى عليه السلام في أكثر من موضع من القرآن الكريم لتفيد عبراً ودروساً مختلفة في كل مرة.

20. توافر الوقت اللازم للمتعلم في عملية التعلم:

- لقد وفر العبد الصالح لموسى عليه السلام مزيداً من الفرص للتعلم قال تعالى: ﴿ ◎↗⇔✎⊠★ ♊♦⇖ ◻⌨←✌♍♐❒♁◻♋ ♌♑☽ ♦✌✍♦♁ ⇧⑨♦♁ ☎ ✎✎♉⬀⌛⬂♦◷❁◷➔✍ •⊠♦▫ ✍◻♎◻⑨⬀➔♦✍ ✍♦■♜⇔⬂✲●❁ ✌♋♊ ♐⅄⑨←❄◻♑❼ ⇖⇖⓿⬁❻✡✂ ﴾ [الكهف: 76].

21. تعزيز التعليم أينما وجد:

- ﴿ ❒♦✂✍✐⅄♁♋⇦✖♦ ✂✍♎⬀✌♦⑨◻❒⬀✂☎ ♏◻✂⑩◻♎➔⚐⇔ ♎➔⑨⌖❽ ❒♦↗♦✂✍♦♐♍♑←⬀☠⬀ ✍♦☽⬂❑♦🗁♑←⚐⇔ ﴾ [محمد: 17].

- وفي حديث وفد عبد القيس للأشج بن قيس: (إن فيك خصلتين يحبهما الله ورسوله الحلم الأناة)[1].

فلا بد من تنويع التعزيز، ومناسبته لمستوى المتعلّمين، ولا مانع من اختلاف هذا التعزيز من متعلم إلى آخر وفق الأهداف المراد تحقيقها.

22. ضبط التعلم وتوجيهه:

- ﴿ ♎◻◷❋♁❒☼⬇↗☹⬀ ♎◻◷❋♦➔♦✋↗♋ ❍◻✓◷✓◻⇧☞←⚐⇔ ▫♋⑩☺◻✍ ♐♦▤↗☠ ✍♑❍♋◷ ⬊♋■▫☠⌧ ▫♦■♑☠⌘ ✍➔♦◻✍✐♊⑩❒♍♐ ▫♋⑩☺◻✍ ♐♦⑩⬂▪❝ ♐♦▤↗☠ ✍♑❍♋◷ ⬊♋■▫☠⌧ 🗐 ❒♦✂✍✐✦ ③♦➔⬀■■☠⇖ ❒♦🕮❒☼☞←⚐⇔ ♦♦ ✍♦➔⬀■■☺←❒♌♦ ﴾ [آل عمران: 66].

فالمعلم لا بد له من ضبط عملية التعلم الذاتي بكونه مشرفاً وموجهاً ومنسقاً، ومسؤولاً عن تنفيذ العملية التعليمية التعلمية.

23. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بحيث تُستغل قدرات كل متعلم إلى أقصى ما يستطيع، ﴿ ♦♦ ③⇖▤♦■✍♋✂← ✂✍✐✦ ☼♦▦⬂❍✧✍ ☽♑♦⬩ ❒⇖♋⇔➔◻♑◻✍ ﴾ [البقرة: 286].

---

[1] صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الإيمان، باب ذكر وفد عبد القيس، ج1/ 48.

24. مراعاة التدرج في عملية التعلم:

- قال تعالى في تحريم الخمر (حيث نزلت الآيات على مراحل): ﴿ [illegible] ﴾ [البقرة: 219].

- ﴿ [illegible] ﴾ [النساء: 43].

- ﴿ [illegible] ﴾ [المائدة: 90]. وهذه الآيات في التدرج من الأسهل إلى الأصعب وصولاً إلى تحريم الخمر، وكذا التعلم لا بد من التدرج فيه من الأمور الواضحة والأساسية إلى أمور أكثر صعوبة وتعقيداً، فلا يجوز ابتداء التعليم بالأمور المستعصية أو بالمسائل المبهمة.

25. الحرص على أن تكون الأنشطة التعلمية هادفة ومتنوعة تعزز تعلم الطلاب.

- قال تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [الدخان: 38].

فيمكن توظيف المواقف المختلفة والأنشطة اللامنهجية لتحقيق هدف التعلم.

26. الحرص على التعلم بالعمل ما أمكن ذلك:

- قال تعالى: ﴿ [illegible]

[illegible]
﴾ [illegible] ﴿ [البقرة: 260].

27. توافر فرص التفاعل مع المجتمع المحلي والتجاوب مع مشكلاته واحتياجاته، والمشاركة في تنميته قال تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [المائدة: 2].

28. استخدام التقويم الذاتي في عملية التعلم:

- قال تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [آل عمران: 135].

- ﴿ [illegible] ﴾ [القيامة: 2].

فلا بد للمتعلم من أن يقوم نفسه ذاتياً أثناء عملية التعلم الذاتي، للوصول إلى درجة عالية من الإتقان، وللتأكد من تحقق أهداف التعلم.

29. استخدام التقويم المستمر بعد كل خطوة والتقويم التراكمي الختامي في نهاية كل موقف تعليمي. قال تعالى: ﴿ [illegible]

⇳💣♦✌●⑨⬧🔔 ✍☐✌ ⧄▪⬂▦♦☼ ⬀❷⓫→☪♦☞⬂✉◆❒
☐♌☒☽ 🗐 ⅄✐✍✂ ☎✂❑→☽☐✍✍✂◆❒ ☎ ⌨⑨♦⬄☒✉
﴿ ♦♌❑➔◘⌂☺⬃➔⬧✍ ✍⌂☺☒✉ ⌨❸❷☒⌨⌂⌘ ⅄✐✍✂
[الحشر: 18].

30. تعريف المتعلم بنتائج تعلّمه أولاً بأول:

- يشير إلى هذا قوله تعالى: ﴾ 🔔➔✍⬀ 🕮❒❽❻ ★☒⧄⬄↗☹
☎ ✦✐✍✂ ⬀✍➔🔔 ☎ ☪☐⌂⑨🕔◘&⌂✸ ⇦❸♦✉⬂✉❒🕮
✸⌂&⧄⓿⑨⌨ ✉♦⑩⬂♉⧄⧄ ❒◆✉♦❹⬃✡☐▤↗☠⬀ ﴿ [الأنعام:
19].

31. طرح الأسئلة التي تتطلب التفكير:

والقرآن الكريم مليء بالأسئلة الإنكارية والتقريرية وغيرها من أنواع الأسئلة التعليمية ومن ذلك:- قال تعالى: ﴿ 🕮❒⌒◉♦⑩⬂▪“ ❶♦🕒◉⌒⬃🖮⌂
⬃◐♦⑨⬃❻✌ ⬉♦✍■❼✂ 🕮❒♌ ⑥⬈♦⬂🕒⬀❻“
✂⌒✂✈▭☼◘❑⬀✌♦❼🗐 ﴾ [القيامة: 4].

- قال تعالى: ﴿ 🕮❒◉⌒♦🏱⬄ ✍♦❷♦ 🕮❒♌❑ ✂⌒✏⅄ ③⬉❽⬃♏⬀⊘
·⌧♦◘⌒🖃ॐ⌒ 🏱➔☠▪ ③⬉♦⌧◉⌒♉⬃✂⬅ 🖃♦❹⬃☪♦❍⬅ ﴿ [النور: 43].

32. طرح الأسئلة التي تقيس فهم التلاميذ للمادة التعليمية:

- ﴾ 🕮❒▫♦⌧• ③♦☞♦⑨⌂🖃✸❷⬉❒♌♦
✂⌒◉⌒⬂◑➔❷⬀⬈♦✂♌♦ 🗐 ❒♦◉⌒♦❑⬀ 🖅⌧🕭♌♦ ✌⬃♊⇳
⬉⬃☪⑨⬃ ⬊⌧❷⬀❸⬃ ✂⌒✏★ ◉⌒♦❑♦♊⌂⑨⬅❒✂☎
▫⬃⑩❍⬃ ✂⌒⌘⬃☞⬃♐■🕒▩☪⌒ 🗎•⌖⬃❷❸☪✂ ﴿ [النساء: 82].

33. حب المعلم عمله والتحمس له والاندفاع لإنجازه بروح معنوية عالية:

- قال تعالى: ﴾ ◉⌒♦◑♦⑨⇳ ♊⌂🕭✏⬈♦🗎➔☠⬀ ❻♦♒⬅❑♈⬃
✌♓⬃♊⇳ 🕮❒☼▦➔❍⬂⬈⌛➔☠⬀ ⬉♦⑩⊘③❽⬊ ⬉♦♐■⓿⬂❍⬃
✌♦⌒ ⬉♦✡⬃✌☙🏱⬄ ❍⌂❷▩③⬀⬉ ⬊♦♐■⓿⬂⌛➔☠
🖃⬀⌒⌒◉⌒⬂☺⬅♦⬃✌⬃☪⬃✓▭☙ ❻♦⬈↓❒⌒⬀
❻▪❍⬃⑩🏱⊘ ﴿ [التوبة: 128].

34. التحلي بالصبر على متابعة تعلّم المتعلمين والتعامل معهم بموضوعية:

- قال تعالى: ﴾ ❒♦✂⌒🕒⇳◉⌒🖎❸⬃ ❒♦✌♦⌒ 🕒❁◉⌒⬀❸⬅🖰⌧
◑⬀♦· 🖃⬀⌒⌒✏★ 🗐 ❒♦•• ✌❒♦⬂❽♦♌⬃
⬊♦■⑩⬂♑⬀🏱⬄ ❒♦•• ✍♦①☪ ✗⬀❼ ⬂❁⑩⬂🖭◉⌒
✌♓⬃☺●⌒ ③♦☺⇳⌛➔❷⬉❒♍☙ ﴿ [النحل: 127].

35. أن يكون المعلم مرشداً ومنسقاً ومستشاراً للمتعلم أثناء عملية التعلم:

- قال تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [الغاشية: 21-22].

36. تنمية قدرة المعلم على الحسم واتخاذ القرارات المناسبة:

- قال تعالى على لسان معلم موسى عليه السلام: ﴿ [illegible] ﴾ [الكهف: 78].

37. مراعاة دوافع المتعلم وميوله ورغباته وحاجاته:

- ﴿ [illegible] ﴾ [المؤمنون: 62].

- وعن أنس رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: (يسروا ولا تعسروا وسكنوا ولا تنفروا)[1].

- عن معاذ رضي الله عنه: (فقلت يا رسول الله أخبرني بعمل يدخلني الجنة ويباعدني عن النار فقال: لقد سألتني عن عظيم، وأنه ليسير على من يسره الله عليه، تعبد الله ولا تشرك به شيئاً وتقيم الصلاة، وتؤتي الزكاة وتصوم رمضان وتحج البيت ثم قال: ألا أخبركم برأس الأمر كله وعموده وذروة سنامه، قلت: بلي يا رسول الله قال: رأس الأمر الإسلام، وعموده الصلاة وذروة سنامه الجهاد، ثم قال ألا أخبرك بملاك ذلك كلّه؟ قلت: بلى يا رسول الله، قال فأخذ بلسانه، قال: كف عليك هذا)[2].

38. الاهتمام بجميع جوانب شخصية المتعلم في عملية التعلم (الإعداد المتكامل للمتعلم):

- قال تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [الأنفال: 2-3].

39. مراعاة الخصائص النمائية للمتعلمين في الجوانب العقلية والوجدانية والاجتماعية واللغوية:

---

1 البخاري، كتاب الأدب، باب قول النبي ﷺ "يسروا ولا تعسروا"، ص 853.

2 الترمذي كتاب الإيمان باب ما جاء في حرمة الصلاة، ج5/ 11 (وقال حديث حسن صحيح).

- قال تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [القصص: 14].
- وضع البخاري عنواناً في كتاب العلم "باب من خص بالعلم قوماً دون قوم كراهية أن لا يفهموا".

40. البدء بالمتعلم من حيث هو:

- قال تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [الأحزاب: 70].
- لما بعث رسول الله ﷺ معاذاً إلى اليمن قال: (إنك تأتي قوماً من أهل الكتاب فادعهم إلى شهادة أن لا إله إلا الله وأني رسول الله فإن هم أطاعوا لذلك فاعلمهم أن الله افترض عليهم خمس صلوات في كل يوم وليلة فإن هم أطاعوا لذلك فاعلمهم أن الله افترض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم وترد في فقرائهم)[1].

41. تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلم:

- قال تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [آل عمران: 144].

42. تكوين روح البحث الاستقصاء لدى المتعلم:

---

[1] صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الإيمان، باب الدعوة إلى الشهادتين، ج1/ 196-197.

- قال تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [العنكبوت: 20].

43. مشاركة المتعلم بالتعلم واندماجه في عملية التعلّم:

- اندماج موسى عليه السلام مع عملية التعلم مع العبد الصالح: ﴿ [illegible]

﴾ ... ﴿ [الكهف: 71-77].

44. تعليم المتعلمين كيف يتعلمون تعلماً ذاتياً:

- قال تعالى: ﴿ ❒◆♎⧫⧫◑⧫⇳ ④☐⓿⁓❸⇗☼♦✍

✁✍♎⧫⇗⧫⧫☺❷⇗⬀◆✁♌⧫♦ ♎⧫⧫⬀✁♎♏⬀❷⧫▩ ◘⧫♑☒♐⬀

♐⧫♏⬀⓿⑨⑩♐⬀❷⬀♎ ﴾ [القمر: 22].

45. مساعدة المتعلمين على تطبيق الخبرات التي اكتسبوها في مواقف جديدة وعديدة:

- قال تعالى: ﴿ ♎⧫◆⧫❒⧫♦✋ ◑⬀⬀❶⬀ ⁓☒▦⬀⬀⇗⇨⇦☺⇖❒■⇦ ⇦♦♊⓿

✁✍♎⧫⇗⇦☺⇗♐⬀⇖❒◆♌✁ ❒◆✁✍♎⧫⇗⇦☺⇗♐⬀☼❒⇗⏲⇨

♎⬀♊❒⬀⇗☼❏⧫⇨❍♠⬀⇗ ⌘☒❷⇗❸⇖✁ ❒◆♎✍⧫♎⇗❒✁☎

☐❏⬀⇖❍⓿☒✁✎ ◑♎⬀⧫⬀♐ ♐⑩⧫⬀⧫✓✗⧫ ⧪⧫⬀⬀ ♎⧫⇗⧫⧫◆⬀

⬀⧫♐❒⇗❻⇗⬀⬀◆⇨⬀☐⬀ ⇖◆▣■⓿❍♎♎ ♊⬀✎⇗♎⇩❒

❸◆⧫♐⬀⇨❒✁☎ ♎⧫⧫⬀⬀✉⧫❶⬀ 🗐 ✸⇨⬀☐⑨⬀✁✎⬀◆

⬀⧫♐⬀⬀☆❼⬀☐⑨⬀✁✎⬀♎ ⧫⬀♐❒⬆♐♎⧫◑✸⬀⬀①⬀⬀

⬀⬀✁✍♎⧫⬀⬀⧫◑⓿⬀⬀❒⇦⬀♌◆ ♎⇨☠⇖ ✁✍✎★ ⇖♎⬀⑨⬀

⇘◆▣■⓿⬀▤⬀⬀⇗ ✁✍✎★ ⧫⬀⬀⇳⬀⇖ ❒◆♎⧫❒⇗⧫⧫ ⬀⬀⬀⬀

✁✍♎⑨❻☼⇗⓿◆✍ ⧫⬀❼ ❒◆❻◆⇗⬀◆⬀⇦❍⇦①

⬀◆✍✎ ⧫⬀❼ ♎☺⬀☐⬀▤⇗⬀⇗ ❒◆✁✍⬀☐⬀⌘⬀❷◆☐⬀

⬀⬀⬀⬀ ⬀⬀◆⇨⬀⬀⇘ ⇖◆⓿☒✁⬀⇖ ⬀⑩❍♎ ⬀⬀⬀⬀⇳⬀⇦⬀⬀

⬀⬀▤⬀⬀⬀☐⬀⬀⬀♐⬀ ⬀◆■◑⊙☐⇗☼◆❍⇦① ◑⬀❶⬀

❒◆⬀⇨❒⬀♎⇗❒◆♎⬀ ⬀⬀♐⬀☐⬀⇗⬀⬀⬀⬀ ✍☐♐

⇘⬀⬀⬀⬀⬀ ⬀⬀⬀⬀ ♎⧫▤⇗⬀ ♎⧫⑩⬀⬀“

❒◆⬀☐⇦⬀⬀⬀◆☼⬀◆❍⇦① ⬀⬀⓿⬀⬀✡✡✍ ❒◆⬀⇨☐◆

⬀⬀⬀⬀ ⬀⬀◆⇨⬀⬀⇗◁ ⬀⬀⬀⬀ ❒◆♎⧫❒⇗⧫♐ ◑⬀❶⬀

♋⬀☺⬀⇨⬀⇦☺⇦❒■⇦ ⍾⇨■⬀⇦⬀ ♐☐✍ ③◆▤⬀☐⬀⇖

⬀♎⧫◆⬀✍✎ ⬀☐⬀ ☼✸⬀◆⌛☒■✸⬀⌘ ⬀⬀❍⓿☒✁

♋⇦⌛⬀◆⬀☒⬀⬀⬀☐⬀ ⬀⬀⓿☒✁ ⬀⬀⬀⬀◆⬀⬀⇙ ⇖◆⇨⬀⑩⬀⬀ ﴾

[النور: 12-16].

46. تحقيق الانضباط الذاتي لدى التلاميذ في أثناء تعلمهم للمادة التعليمية:

- قال تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ [المائدة: 101].

فعلى المعلم أن يكون يقظاً يتدخل في الوقت المناسب، ومراقبة سير عملية التعلم الذاتي.

ثالثاً: أشكال تفريد التعليم وتوظيفه في كتب التربية الإسلامية

تنوعت أشكال تفريد التعليم وسنذكر أشهرها:

1. التعليم المبرمج

يعد التعليم المبرمج من الطرق التربوية المنهجية التي قامت على أسس تجريبية، وتستهدف الوصول إلى نظام فعال في تقديم المعلومات، والمفاهيم للمتعلم، وضمان استيعابه عن طريق ما يقوم به من النشاطات الإيجابية، وبالتصحيح الفوري للاستجابة، وتسلسل الخبرة خطوة تلو خطوة لذلك لاقت هذه الطريقة قبولاً ونجاحاً[1].

ويُعرف التعليم المبرمج بأنه:

- "عمل نماذج تدريسية تأخذ بعين الاعتبار استجابة المتعلم المبدئية والنهائيـة، وتتـدرج طبقاً لخطة مفصلة، تسمح بتقويم الإستراتيجيات المطبقة أثناء السير فيها"[2].

- تقسيم المادة التعليمية إلى أجزاء صغيرة نسبياً مركبة بصورة منطقية ومتسلسلة، تقـدم للمتعلم في خطوات متتابعة، وكل خطوة منها تسمى إطـاراً، وتكـون متدرجـة فـي الصعوبة"[3].

---

1 مرعي والحيلة، تفريد التعليم، ص 253.

2 بوكزتار، جري، التعليم المبرمج بين النظرية والتطبيق، ترجمة: فخر الدين القلا ومـصباح الحـاج عيسى، الكويت، دار القلم، ط1، 1394هـ - 1974م، ص 14.

3 شطناوي، أثر طريقتي التعليم المبرمج والتعليم العادي في التحصيل، ص 12.

- "محاولة للوصول إلى هدف أو أكثر من أهداف التعليم عن طريق تحليل الخبرات التي من شأنها أن توصل إلى هذا الهدف تحليلاً دقيقاً، ثم تقديمها إلـى الـدارس تـدريجياً، وعلى خطوات، حتى تمكن الدارس من استيعابها والاستجابة لها بمفرده، مـع العنايـة باستخدام استجابته في تقويم هذه العملية، والتأكد مـن تحديـد الهـدف أو الأهـداف الموضوعة"[1].
- "طريقة فردية في التعليم تقوم على التسلسل المنطقي المنظم فـي عـرض خطواتهـا، بحيث تتيح للمتعلم فرصة للنشاط الإيجابي في اكتساب الخبرات، وتوجيه سلوكه علـى نحو من التقويم الذاتي"[2].
- "طريقة تفريد في التعليم، تقوم على تقسيم الموضوع الدراسي، والمهمة المراد تعلمهـا إلى مجموعة الأفكار أو الخطوات المرتبة ترتيباً منطقياً متسلسلاً تهدف في مجملها إلى تحقيق أهداف تعلمية محددة، وتعرض هذه المهمة أو الموضوع على الطالب، إما على شكل مادة مكتوبة أو مسموعة أو مرئية عن طريق كتاب أو آلة أو جهاز معين، وينتقل الطالب في تعلمه من خطوة إلى أخرى انتقالاً تدريجياً، يعطى في نهايتها تغذية راجعة فورية، لإخباره عن صحة استجابته أو خطئها"[3].

مما سبق نجد أن التعليم المبرمج هو طريقة لترتيب المواد التعليمية في خطوات صغيرة ترتب منطقياً، وتعرض في تسلسل متتابع، حيث يستجاب لها بلا مجهود كبير، ويزود هذا البرنامج المتعلم بتغذية راجعة تتصل بصحة استجابته، وعن طريق التعليم المبرمج يستطيع المتعلم أن يتقدم وفقاً لمعدله هو، ويمكن للمعلم مراقبة طلبته في الصف ليقدم لهم ما يحتاجون إليه من توجيهات واستشارات وإرشادات، ويتخذ التعليم المبرمج أشكالاً مختلفة، فقد يظهر في صورة كتب أو وسائل تعليمية أو مواد مطبوعة وغيرها.

2. الحقائب التعليمية

تعد الحقائب التعليمية من نماذج التصميم التعليمية في إطار تفريد التعليم، وهي تركز على تحقيق التعلم الذاتي لكل متعلم، وتمكين المتعلم من الممارسة العملية للخبرات والمهارات النظرية التي يكتسبها، أو إلى كون الحقائق قادرة على إفساح المجال أمام المعلم لملاحظة درجة

---

1 اللقاني وآخرون، تدريس المواد الاجتماعية، ج2/ 115.

2 المصراتي، المعلم والوسائل التعليمية، ص 568.

3 الحيلة، طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص 240-241.

تمكن الطلبة من تحقيق الأهداف المحددة، وتقوم الحقيبة التعليمية على فلسفة تعليمية محورها المتعلم بخصائصه الفريدة، وتقوم هذه الفلسفة على مبادئ أهمها:

1. أن جميع الأفراد لديهم القدرة على التعلم بدرجات متفاوتة، أي أن بعضهم أسرع من الآخر في التعلم.
2. توجد فروق فردية بين المتعلمين في النمو العقلي والخلفية العلمية أو الخبرات السابقة أو مستوى التحصيل الأكاديمي وأسلوب التعلم.
3. يتعلم الأفراد أفضل وأسرع عندما يتلاءم التعليم بما فيه المواقف التعليمية في حجرة الصف والمواد التعليمية والأنشطة، مع ذكاء هؤلاء الأفراد وخلفياتهم السابقة وشخصياتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم المفضلة.
4. تعد الحقائب التعليمية من أهم التقنيات التربوية التي تساعد على تحقيق مبدأ التعلم الذاتي[1].

مفهوم الحقيبة التعليمية

الحقيبة التعليمية وعاء معرفي يحتوي على عدة عناصر للتعلم صممت على شكل برنامج متكامل، متعدد الوسائل يستخدم في تعلم أو تعليم وحدات معرفية منوعة تتناسب وقدرات المتعلم وتناسب بيئته، يؤدي تعلمها إلى زيادة معارف وخبرات ومهارات المتعلم، وتؤهله لمقابلة مواقف حياتية ترتبط مع ما اكتسبه نتيجة تعلمه محتوى هذه الحقيبة.

---

1 الحيلة، طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص 222-223.

وقد أطلق على هذا النوع من البرامج تسميات متعددة منها:

1. الحقائب التعليمية.
2. الرزم التعليمية.
3. صناديق الاستكشاف[1].

- "نظام تعليمي يشمل مجموعة من المواد المترابطـة ذات أهـداف متعـددة ومحـددة، ويستطيع المتعلم أن يتفاعل معها معتمداً على نفسه، وحسب سرعته الخاصة، وبتوجيه من المعلم حيناً، أو من الدليل الملحق بها من أجل إتقان التعلم"[2].- وهي "منظومـة متكاملة قائمة بالتعليم بذاتها، وتركز على موضوع محدد، وتؤكد علـى مبـدأ إتقـان التعلم"[3]، وأهم مكوناتها الرئيسة[4]:

1. العنوان وهو أول مكونات الحقيبة التعليمية، ويعكس الفكرة الأساسية للوحدة المراد تعلمها، وبالإضافة إلى الأفكار الرئيسة الفرعية في الموضوع المراد تعلمه.
2. المواد التعليمية: تتضمن الحقيبة التعليمية مواد سواء أكانت مكتوبـة أو مـسجلة على وسط، من مواد مشاهدة ومسموعة وما تحتاجه من تقنيـات لاسـتخدامها، وهذه تتضمن مواد للأهداف الرئيسة، ومواد إثرائية وعلاجية.
3. دليل المعلم: يتضمن معلومات واضحة وشاملة عن كل مادة تعليميـة، وأفـضل الطرق والأساليب لاستخدام الحقيبة، وأنسب الأوقات لاستخدامها، والمواد التـي ينبغي البدء بها، والأنشطة المقترحـة التـي يجـب أن تـصاحب أي تطبيـق، والخبرات، والمهارات التي يتوقع أن يمر بها المتعلم.

---

1 الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، ص 309.

2 مرعي والحيلة، تفريد التعليم، ص 212.

3 غزاوي، محمد ذيبان، البحث المتعلق باستخدام التقنيات الحديثة في تدريس موضوعات الدراسـات الإسلامية، في البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية، تحريـر: فتحـي حـسن ملكـاوي، دار الرازي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ايسيسكو، عمان- الأردن، 1424هـ- 2003م، ص 205.

4 مرعي والحيلة، تفريد التعليم، ص 217-219، الحيلة، طرائق التدريس وإستراتيجياته، 221-225، غزاوي، البحث المتعلق باستخدام التقنيات الحديثة في تدريس موضوعات الدراسات الإسلامية، ص 205-206، اللقاني وآخرون، تدريس المـواد الاجتماعيـة، ج2/ 115، جامـل، التعلـيم الـذاتي بالموديولات التعليمية، ص 35، ديك ولوكيري، التصميم المنظم للتعليم، ص 216-217.

4. أهداف تعلمية محددة وواضحة الصياغة، بحيث تضع المفاهيم والمهارات، والقيم التي تعالجها الحقيبة بشكل أنماط سلوكية قابلة للقياس.
5. أدوات قياس (اختبارات): تساعد المتعلم على معرفة مـدى تحقيقـه للأهـداف التعلمية (قبلية، ذاتية، وبعدية).
6. نشاطات إضافية وإثرائية لتعميق قدرات المتعلمين أو لعلاج ضعيفي التحصيل.
7. قائمة بالمصادر والمراجع التي يمكن للمتعلم الرجوع إليها.

3. المجمعات التعليمية

تتفق معظم الدراسات على أن المجمع التعليمي هو: وحدة من المادة التعليمية كدرس أو مساهم مصغر، وتضم مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية، تساعد المتعلم على تحقيق أهداف تعلمية محددة مسبقاً بجهده الذاتي، وحسب قدرته وسرعته، وتحت إشراف وتوجيه المعلم،ويتفاوت الوقت اللازم لإتقان تعلم الوحدة وفقاً لطول ونوعية أهدافها ومحتواها[1].

والمجمعات التعليمية تشبه الحقائب التعليمية، من حيث أسلوب تصميمها، ومعالجتها لتحقيق الأهداف. والفرق بينهما قد يكون في مقدار المادة التعليمية، والزمن اللازم لدراستها، وعليه فالحقيبة تتناول فكرة رئيسة كبيرة تتضمن عدة أفكار ثانوية، في حين يتناول المجمع فكرة ثانوية واحدة بسيطة، أو أكثر، وقد يأخذ المجمع التعليمي عدة أشكال يتراوح من صفحة واحدة إلى حقيبة تعليمية متكاملة، وتعد المجمعات التعليمية وحدات نمطية (نسقية) تتكون منها الحقائب التعليمية، لذلك يقال بأن المجمع هو وحدة بناء الحقيبة التعليمية[2].

وهناك طرائق وأساليب أخرى للتعلم الذاتي منها: برنامج التعلم حسب الحاجات، ونمط روثكوف أو النشاط المولّد للتعلّم، وبرامج التعليم الموجه للفرد، ونظام التعليم الموصوف للفرد ونظام التعليم الدقيق، ونظام التعلم الإتقاني، ونظام التعلم بمساعدة الحاسوب والفيديو المتفاعل وغيرها، وهذه الأنظمة وإن اختلفت في بعض مكوناتها، أو سماتها، إلا أنها تشترك جميعاً في تركيزها على إتقان التعلم، ومراعاة قدرة الفرد وسرعته الذاتية في التعلم، ويتضح فيها دور المعلم كموجه ومرشد ومشخّص وميسر للعملية التعليمية.

ومن هنا يمكن صياغة بعض وحدات كتب التربية الإسلامية وإعادة تنظيمها وفق بعض أشكال تفريد التعليم لتحقيق التعلم الذاتي، ومراعاة للفروق الفردية، وبما يحقق إتقان التعلم، وتحقيق إيجابية المتعلّم باعتباره المحور الأساس في العملية التعلمية والتعليمية.

---

1 جامل، التعليم الذاتي، ص 43-45، مرعي والحيلة، تفريد التعليم، 230-231.

2 الحيلة، طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص 238.

المبحث الرابع: الدراسات السابقة

بعد تتبع الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة في مظانها تم التوصل إلى مجموعة من الدراسات، وقامت الباحثة بتقسيمها إلى قسمين:

أولاً: الدراسات التي تتعلق بتطوير منهاج التربية الإسلامية

دراسة **السويدي (1984)** بعنوان "منهج مقترح في التربية الدينية الإسلامية للصف السادس الابتدائي في المدارس القطرية" هدفت الدراسة إلى بناء منهج في التربية الدينية الإسلامية لتلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية في ضوء الأسس التي ينبغي مراعاتها في بناء المنهج وقد تم تحليل محتوى المنهج في ضوء هذه الأسس والتعرف على آراء المعنيين المجال، وملاحظة أداء المعلم، توصلت الدراسة إلى إعداد قائمة مقترحة بأهداف التربية الدينية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بدولة قطر، وبناء مقرر دراسي للصف السادس الابتدائي في ضوء هذه القائمة.

دراسة **هندي (1987)** "تطوير مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في الأردن" وقد استهدفت هذه الدراسة الوقوف على الأهداف التي ينبغي أن تكون عليها التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في الأردن، وتحديد المحتوى المناسب لتحقيق هذه الأهداف بالإضافة إلى إبراز الطرق والأنشطة التي تسهم في تحقيق أهداف التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في الأردن، حيث تناولت هذه الدراسة أسس بناء منهج التربية الإسلامية في الأردن، والتي اشتملت على دراسة طبيعة المجتمع الأردني وحاجاته، وطبيعة المرحلة الثانوية وخصائص النمو فيها، وطبيعة التربية الإسلامية وفلسفتها، وأهم الاتجاهات الحديثة في بناء منهاج التربية الإسلامية، كما أجرى تقويماً لمناهج التربية الإسلامية في الأردن في ضوء أداة استبيان طبقت على عينة قوامها (220) معلماً ومعلمة، وفي ضوء المعيار الذي قام بتحديده واشتمل على (50) بنداً شملت الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم ثم قام بتحليل نتائج تطبيق هذه الاستبانة، ومن ثم قام ببناء المنهج من خلال تحديد وحدات دراسية مقترح تدريسها، وما تتطلبه عملية التجريب ثم قام بتنفيذها. وقد أبرزت هذه الدراسة تقديم قائمة بالأسس والمعايير التي ينبغي أن تبنى عليها مناهج التربية الإسلامية في الأردن، وتطوير أدوات الدراسة، كما اقترحت منهاجاً جديداً للتربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بما يتلاءم وحاجات الفرد والمجتمع، وينسجم مع الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية.

دراسة **سعد (1988)** "برنامج مقترح لتطوير محتوى مناهج التربية الدينية الإسلامية للمرحلة الثانوية بالتعليم العام" وقد هدفت الدراسة إلى استكشاف الواقع الحالي لمحتوى مناهج التربية الدينية الإسلامية، وما يشوبه من قصور، والعمل على تطويره، حتى يتلاءم مع متطلبات المتعلم في المرحلة الثانوية. وقد قسم سعد دراسته إلى بابين اثنين، حيث عرض فيها الإطار النظري للدراسة والذي تمثل في عرض أسس بناء مناهج التربية الإسلامية الدينية من حيث مراعاة خصائص النمو عند التلاميذ، ومراعاة ما يدركه الطلاب من مشكلات المجتمع، وربط الدين بالمشكلات الاجتماعية والقضايا السياسية والثقافية، والأخذ ببعض الاتجاهات الحديثة في بناء المنهج وتنظيم محتوياته. ثم قام في الإطار التطبيقي بتحليل محتوى عينة من كتب تلك المرحلة شملت (6) كتب، اثنان من كل صف دراسي بالمرحلة الثانوية، حيث استخدم تحليلاً من إعداده قام بتطبيقه على تلك العينة. ثم قام سعد بتقديم برنامج مقترح ونتائج تجريب الوحدة الدراسية التي خضعت للدراسة، وقد أبرزت هذه الدراسة عدم التوازن في محتوى مناهج التربية الدينية؛ حيث تبين تفوق التربية الوجدانية والتربية الاجتماعية على غيرها من الجوانب الأخرى، وكذلك قصور المحتوى عن توضيح بعض القضايا التي تهم التلاميذ، وبعض القضايا المعاصرة.

دراسة **حمروش (1989)** بعنوان "برنامج متكامل في التربية الدينية الإسلامية لطلاب المرحلة الإعدادية وأثره على التحصيل والاتجاه" هدفت الدراسة إلى تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية عن طريق بناء برنامج متكامل في التربية الدينية الإسلامية، وبناء برنامج متكامل في التربية الإسلامية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وبناء وحدة وتدريسها، وأسفرت الدراسة عن نتائج منها: ارتفاع تحصيل التلاميذ الذين درسوا الوحدة المعدة، وزيادة اتجاهاتهم نحو دراسة مادة التربية الدينية الإسلامية، وعدم دلالة متغير الجنس في النتائج التي أشارت إليها نتائج تطبيق الوحدة وتدريسها.

وقامت **أحمد (1990)** بدراسة حملت عنوان "إعداد وحدات متكاملة للتربية الدينية الإسلامية بالصف الثالث من التعليم الأساسي ودراسة أثرها وأثر استخدام التغذية الراجعة في دراستها على تحصيل التلاميذ وسلوكهم" هدفت الدراسة إلى الوقوف على ما يمكن أن يسهم به الاتجاه التكاملي في تدريس التربية الدينية الإسلامية بالصف الثالث من التعليم الأساسي، وأثر التغذية الراجعة في دراستها على تحصيل التلاميذ وسلوكهم، وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات تمثلت في تحديد أسس التكامل اللازمة لمحتوى منهج التربية الدينية الإسلامية في الصف الثالث من حلقة التعليم الأساسي، وتحليل محتوى منهاج التربية الدينية الإسلامية للصف الثالث من التعليم الأساسي وإعداد وحدات متكاملة والقيام بتدريسها وتطبيق أشكال التغذية

الراجعة، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها أن تدريس الوحدات المتكاملة يكسب التلاميذ القيم الدينية المرغوب فيها، كما يكسبهم حقائق ومهارات واتجاهات وقيم سلوكية مرغوباً فيها، وأن استخدام التغذية الراجعة في التدريس أدى إلى زيادة التحصيل بالإضافة إلى أهميتها في تعديل الأداء والسلوك.

دراسة **التل (1992)** "نحو خطة تربوية إسلامية لمناهج المرحلة الابتدائية في الأردن" وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقييم بعض المناهج الأساسية في الأردن واقتراح البدائل المناسبة لها، وتناولت الدراسة المناهج الآتية: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التاريخ، وركز فيها على عنصري الأهداف والمحتوى وقام الباحث بتحليل وتوجيه أهداف مناهج المرحلة الابتدائية في إطار التربية الإسلامية، مبيناً مفهوم الهدف التربوي وخصائصه ومصادر اشتقاقه ومعايير اختياره، وكذلك توجيه المحتوى من حيث مفهومه ومعاييره وطرق اختياره وتنظيمه.

دراسة **فرج (1993)** بعنوان "تطوير محتوى الفقه لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية" اهتمت بتحديد الأسس التربوية اللازمة لبناء محتوى الفقه وتطوير المحتوى في ضوئها، وركزت الدراسة على طبيعة مادة الفقه ومرونتها، والقضايا الفقهية المعاصرة باعتبارها جزءاً مهماً من النظام الاجتماعية والسياسي والاقتصادي للمجتمع،وكان من بين القضايا الفقهية التي توصلت إليها الدراسة، قضايا تتعلق بالمعاملات المالية المستحدثة التي لها صلة بالزكاة والضرائب والمعاملات المصرفية والتأمينية، وبالأسرة كالتلقيح الصناعي والإنجاب، وإدمان المسكرات وتعاطي المخدرات، وبالفنون كالصور الفوتوغرافية والمسرح والسينما والموسيقى والفن، وبالأطعمة وتتمثل في اللحوم المحفوظة والمستوردة وبالطب كنقل الأعضاء ونقل الدم وجراحات التجميل، وبالتطرف في فهم الدين لتجهيل المجتمع وتكفيره، واستحلال مال المسلمين ودمائهم، وركزت نتائج هذه الدراسة على طبيعة المادة التعليمية، والقضايا المعاصرة كمعايير لاختيار محتوى كتب التربية الإسلامية وحددت بعض الموضوعات التي ينبغي أن يتضمنها محتوى هذه الكتب.

وقام **اليحيى (1993)** بدراسة حملت عنوان "تطوير منهج التربية الدينية الإسلامية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية للبنين بالمملكة العربية السعودية" واهتمت الدراسة بتقويم منهج التربية الدينية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية بهدف تطويره، وبحيث يتلاشى أوجه القصور القائمة به وليكسب التلاميذ القيم والاتجاهات الإسلامية الصحيحة، وأعدت الدراسة معياراً لتقويم محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية في ضوئه، وإعداد بطاقة ملاحظة طرق التدريس الحالية، وبناء المنهج

المقترح لتعليم التربية الدينية الإسلامية في الصفوف المختارة، واختيار بعض وحدات هذا المنهج وتدريسها، وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي: أظهر التقويم ضعف الأهداف الحالية وعدم تحقيق أكثرها، وإهمال المحتوى لجوانب عديدة منها إهماله لأساليب التقويم، وأظهرت نتائج التدريس لوحدات المنهج المطور ارتفاع تحصيل التلاميذ في الجانب المعرفي وكفاءة جانب السلوك الديني لديهم.

دراسة **إلياس (1995)** بعنوان "تطوير محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بالتعليم العام في اندونيسيا" اهتمت بتطوير محتوى هذا المنهاج، واستخدمت المنهج الوصفي حيث قامت بدراسة مجموعة من الأسس التي ينبغي أن يتم تطوير محتوى المنهاج في ضوئها باستخدام تحليل المحتوى، وبعد عملية التحليل قدمت الدراسة محتوى مقترحاً في التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بالتعليم العام في اندونيسيا. وقد أظهرت النتائج عدم التوازن في المحتوى القائم، حيث حظيت فئات العقيدة والعبادات والأخلاق بنسبة كبيرة في تكراره وإهمال المحاور الأخرى مثل: السير ومطالب المجتمع ومطالب النمو الانفعالي والجسمي للتلاميذ، كما لم يراع بعض المعايير الحديثة في تنظيمه كمبدأ النشاط واستخدام الوسائل المعينة في توضيح المادة، ومراعاة المستويات المعرفية المختلفة في الأسئلة التقويمية.

قام **عبد الخالق (1995)** بدراسة بعنوان "تطوير محتوى منهج التوحيد للصف الأول الإعدادي بالأزهر وأثره على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو المادة" هدفت إلى بناء معيار لتقويم منهج التوحيد في المرحلة الإعدادية الأزهرية والاستفادة من نتائج تطبيق المعيار في ضوء تطوير منهج التوحيد في الصف الأول الإعدادي الأزهري، وبناء وحدة من المنهج المطور وتدريسها للتعرف على أثرها في تحصيل واتجاهات التلاميذ نحو مادة التوحيد. وأسفرت الدراسة عن نتائج منها: أن هناك ملاحظات خاصة بالشكل بالنسبة للمحتوى تتعلق بتوثيق الآيات القرآنية وتخريج الأحاديث النبوية الشريفة، وعدم معالجة المحتوى لقضايا علم التوحيد من خلال البرهنة عليها بالحقائق العلمية والرد على شبهات المنكرين للألوهية بالإضافة إلى عدم الالتزام بقواعد البحث في علم التوحيد، وأظهرت نتائج تدريس الوحدة المقترحة ارتفاع تحصيل الطلاب مما يؤكد فعاليته وارتفاع اتجاهات الطلبة نحو مادة التوحيد.

وقام **عطا الله (1996)** بدراسة بعنوان "برنامج في التربية الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء متطلبات الحياة المعاصرة" هدفت الدراسة إلى بناء برنامج في التربية الدينية الإسلامية يتضمن القضايا الدينية الإسلامية المعاصرة التي تواجه الطلاب، وتحليل محتوى المناهج الحالية لمادة التربية الدينية الإسلامية في ضوئها وإعداد البرنامج المقترح في التربية الإسلامية وبناء إحدى وحداته وبناء اختبار تحصيلي وتجريب الوحدة، وقد أظهرت الدراسة

النتائج التالية: عدم تضمين محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية في الصف الأول الثانوي لمعظم القضايا الدينية المعاصرة المتضمنة في استمارة التحليل وإن ما جاء بها تناولها بشكل ضمني، وبإيجاز شديد وبأسلوب ترهيبي، بالإضافة إلى زيادة معدل تحصيل الطلاب الذين درسوا الوحدة عن زملائهم الذين لم يدرسوها.

دراسة **نجادات (2004)** بعنوان "معايير اختيار محتوى كتب التربية الإسلامية وتنظيمه في المرحلة الأساسية في الأردن: دراسة تحليلية وأنموذج مقترح لتلك المعايير" حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن معايير اختيار محتوى كتب التربية الإسلامية وتنظيمه في المرحلة الأساسية في الأردن واقتراح أنموذج للمعايير التي ينبغي اعتمادها. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المقابلة المفتوحة كما قام ببناء استمارة لتحليل محتوى عينة الوثائق التي تحتوي المعايير، وتم التأكد من ثباتها وصدقها وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها اعتماد منهاج التربية الإسلامية وخطوطه العريضة، ومرشد مؤلف الكتاب أساساً في تحديد معايير اختيار محتوى كتب التربية الإسلامية، واعتماد معايير أسس بناء المنهاج ومنطلقات التطوير التربوي وطبيعة المادة وطبيعة المتعلمين وطبيعة المجتمع، مع عدم اعتماد معياري الأسس الاعتقادية للمنهاج والتوازن في اختيار محتوى كتب التربية الإسلامية كما وجدت الدراسة تنوعاً في أساليب عرض المادة واستخدام اللغة المناسبة واشتمال المحتوى على ما ينمي مهارات التفكير، ويتيح فرص التعلم الذاتي مع اتصاف التقويم بالاستمرارية، وقياس ما أعد لقياسه، والشمول ومراعاة توظيف مصادر التعلم، وانخفاض درجة تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث باعتماد معايير علمية ومحددة واضحة ودقيقة لاختيار محتوى كتب التربية الإسلامية وتنظيمه، لتلافي الثغرات الموجودة فيه، واستناداً إلى ذلك قام الباحث ببناء أنموذج مقترح يتضمن المعايير العلمية التي ينبغي أن تعتمد لاختيار محتوى كتب التربية الإسلامية وتنظيمه عند تأليف الكتاب المقرر.

ثانياً: تعقيب على الدراسات السابقة

- بعض الدراسات السابقة تناولت مناهج التربية الإسلامية والدينية كما في دراسة هندي (1987) ودراسة اليحيى (1993) وعطا الله (1996) وتناولت بعضها محتوى كتب التربية الإسلامية كما في دراسة سعد (1988) والياس (1995) وعبد الخالق (1995) ونجادات (2004)، وبعضها تناول مناهج المرحلة الابتدائية اللغة العربية والتربية الإسلامية والتاريخ كما في دراسة التل (1992) وبعضها اقتصر على محتوى وحدة من وحدات كتب التربية الإسلامية كما في دراسة فرج (1993) التي ركزت على محتوى الفقه، ودراسة عبد الخالق (1995) التي اقتصرت على محتوى التوحيد.

- تنوعت البيئات التعليمية التي أجريت فيها الدراسات السابقة بحيث شملت: الأردن كما في دراسة هندي (1987) والتل (1992) ونجادات (2004) ومصر مثل دراسة سعد (1988) وفرج (1993) وعبد الخالق (1995) والسعودية مثل دراسة اليحيى (1993) وقطر مثل دراسة السويدي (1984) واندونيسيا مثل دراسة الياس (1995).
- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة مثل الاستبيانات كما في دراسة هندي (1987) ونجادات (2004) وتحليل المحتوى مثل دراسة سعد (1988) والتل (1992) والياس (1995) والمقابلة المفتوحة مثل نجادات (2004) وبناء برامج مثل دراسة هندي (1987) وحمروش (1989) والتل (1992) واليحيى (1993) وعطا الله (1996) ونجادات (2004).
- وتنوعت عينات الدراسات السابقة فتناولت المعلمين والمعلمات كما في دراسة هندي (1987) ونجادات (2004).

كما شملت المشرفين مثل دراسة نجادات (2004) وشملت المناهج والكتب المدرسية كما في دراسة سعد (1988) وحمروش (1989) وفرج (1993) والياس (1995) وعطا الله (1996) ونجادات (2004).

- تنوعت في المراحل الدراسية التي تناولتها فبعضها تناول المرحلة الأساسية الدنيا مثل دراسة السويدي (1984) وأحمد (1990) واليحيى (1993) وبعضها تناول المرحلة الأساسية العليا مثل دراسة حمروش (1989) وعبد الخالق (1995) والياس (1995). وبعضها تناول المرحلة الأساسية كاملة مثل دراسة ونجادات (2004) وبعضها تناول المرحلة الثانوية مثل دراسة الهندي (1987) وسعد (1988) وفرج (1993) وعطا الله (1996).
- تنوعت الدراسات السابقة في المتغيرات التي تناولتها فبعضها تناول تطوير المحتوى مثل دراسة سعد (1988) ودراسة فرج (1993) والياس (1995) وعبد الخالق (1995) وبعضها تناول معايير اختيار المحتوى وتنظيمه مثل دراسة نجادات (2004) وبعضها تناول الأهداف مثل دراسة السويدي (1984) والتل (1992) وبعضها تناول عناصر المنهاج كاملة مثل دراسة هندي (1987) واليحيى (1993) وبعضها تناول الاتجاه التكاملي في تدريس التربية الدينية وأثر التغذية الراجعة في دراستها على تحصيل التلاميذ وسلوكهم مثل دراسة حمروش (1989) وأحمد (1990).

وبعض الدراسات تناولت المتطلبات الدينية في الحياة المعاصرة مثل دراسة عطا الله (1996).

ثالثاً: موقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية يمكن تحديد موقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة ونواحي تميزها عنها كما يلي: جاء اهتمام هذه الدراسة امتداداً لاهتمامات الدراسات السابقة بضرورة إعادة النظر في المناهج، لتؤدي دورها بشكل أكثر فعالية في ضوء بعض مستجدات العصر.

- تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأداتها التي تضمنت بعض مستجدات العصر الذي تم اختيار عناصره بناء على استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في كليتي الشريعة والتربية في جامعة اليرموك وبعض مشرفي التربية الإسلامية في إربد الأولى وطلبة الدراسات العليا في كلية الشريعة.
- تتميز هذه الدراسة بتناولها لمستجدات العصر التي لم تتناولتها الدراسات السابقة، حيث تتناولها هذه الدراسة كإطار أساسي لتطوير كتب التربية الإسلامية.
- تتميز هذه الدراسة بتقويم عملية تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا التي تم تطويرها ليتم تدريسها في العام الدراسي الحالي 1427هـ - 2006م، بناء على أداة تحليل من تصميم الباحثة، ولتتم المقارنة بين المناهج القديمة والمطورة بناء عليها؛ للتوصل إلى قرار بشأن تضمين تلك المناهج لتلك المستجدات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى بيان المبادئ والمرتكزات التي تحكم تطوير مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في ضوء مستجدات العصر، ويتناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ هذه الدراسة، من حيث منهجيتها ومجتمعها وعينتها، وأداة الدراسة وصدقها وثباتها، وإجراءاتها، والمعالجة الإحصائية للبيانات.

منهج الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من كتب التربية الإسلامية التي اعتمدت منذ عام (1413هـ - 1993م) ولغاية عام 1426هـ/2005م والمطورة والتي تم اعتمادها منذ العام الحالي (1427هـ - 2006م) لصفوف المرحلة الأساسية العليا، وتكونت عينة الدراسة من كتب التربية الإسلامية (القديمة والجديدة) للصفوف الثامن والعاشر، وقد تم اختيارها بطريقة قصدية، نظراً لخضوع كتب تلك الصفوف للتطوير في ظل المرحلة الراهنة.

أداة الدراسة

وهي مجموعة من دعائم التطوير تم اختبارها وتصنيفها في ضوء مستجدات العصر والمتوقع توافرها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا، والتي تم تحديدها وبلورتها والتأكد من صدقها وثباتها، واستخدامها كأداة لتحليل محتوى مناهج التربية الإسلامية القديمة والجديدة للصفين الثامن والعاشر. وقد توصلت الباحثة إلى تلك الأداة وذلك وفق الخطوات الآتية:

1. الرجوع إلى الأدب النظري والمراجع الرئيسة والثانوية والدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بمستجدات العصر ومتغيراته وتطوراته.
2. استطلاع آراء بعض أعضاء هيئة التدريس في كليتي الشريعة والتربية في جامعة اليرموك، وبعض المشرفين التربويين وطلبة الدكتوراه في كلية الشريعة.

3. القيام بتحليل كمي، وبعد إخراج التكرارات الكمية، تم اختيار المرتكزات التي حصلت على تكرارات أعلى وهي تنمية مهارات التفكير وتنمية التفكير الإبداعي والناقد، التواصل مع الآخرين من خلال الحوار، التربية الأخلاقية، التعلم الذاتي، وتكنولوجيا التعليم.

4. تم إعداد الأداة في صورتها الأولية والتي تكونت من (73) فقرة فرعية وتنتمي إلى المجالات الرئيسة الخمسة، ويبين الملحق (1) قائمة بتلك الأداة في صورتها الأولية.

5. تم عرض تلك الفقرات على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليتي الشريعة والتربية في جامعة اليرموك، ومشاركين في تأليف المناهج المطورة للتربية الإسلامية والفيزياء ومجموعة من المشرفين التربويين لإبداء آرائهم في أهم هذه الفقرات ومدى انتماء كل فقرة إلى مجالها، والتأكد من صياغتها اللغوية، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسباً.

6. تم دمج التعلم الذاتي وتكنولوجيا التعليم في تلك الأداة في صورتها الأولية للتداخل الشديد بينهما وترك الأمر للمحكمين لاختيار أكثر الفقرات انتماء إلى كلا المجالين.

7. تم إعداد جدول تكراري لأهم الفقرات التي تم الاتفاق عليها من قبل المحكمين، وبالتالي تم اعتمادها، ويبين الملحق (2) أسماء لجنة المحكمين وتخصصاتهم والجامعات والمؤسسات التي ينتمون إليها.

8. تكونت الأداة في صورتها الثانية من (25) فقرة، حيث تم اختيار (5) فقرات فرعية لكل مجال رئيس.

9. تم إعداد كشاف تحليلي لكل فقرة فرعية من هذه الفقرات للحصول على نتائج أكثر دقة عند تحليل المحتوى، ولضمان درجة عالية من الصدق والثبات. ويبين الملحق (3) هذا الكشاف التحليلي.

10. بعد إعداد الكشاف التحليلي لاحظت الباحثة وجود تداخل في بعض المحاور الفرعية للمجالات الرئيسة فتم حذف بعضها لضمان دقة التحليل، فتكونت الأداة في صورتها النهائية من (20) فقرة فرعية بعد حذف بعض المحاور المتداخلة، ويبين الملحق (4) الأداة في صورتها النهائية.

إجراءات الدراسة

تم التحليل من قبل الباحثة نفسها ومحللة أخرى تحمل درجة الماجستير في الإدارة التربوية وفق الخطوات الآتية:

1. التدرب على عملية التحليل وتمت وفق ما يلي:

- وضع خطوات للقيام ببرنامج تدريبي للمحللين من خلال توضيح المفاهيم الأساسية لمحاور الدراسة، وتوضيح أوجه التداخل والاختلاف بين مفاهيم الدراسة ليسهل تحديدها.
- وضع بعض الأمثلة على كل مفهوم من مفاهيم الدراسة وتطبيق آلية الحكم عليها ومناقشتها من قبل المحللين، مع عرض لبعض نماذج التحليل في دراسات سابقة مشابهة للدراسات الإسلامية.
- تحليل الوحدة الدراسية الأولى من منهاج التربية الإسلامية للصف الثامن القديم بشكل جماعي وذلك لغايات التأكد من وضوح المفاهيم، حيث طبقت الأداة كاملة على هذه الوحدة، وتمت مناقشة نتائج تحليل هذا النموذج.

2. توزيع بطاقة التحليل والتي تضمنت: الصف، المنهاج (قديم أو جديد) وعناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم) ومجال التحليل الرئيس، ومجالاته الفرعية.
3. ترقيم فقرات متن الكتاب، كل درس بشكل مستقل، وتم اعتبار النشاط فقرة مستقلة، وكذلك الصور والخرائط، أما التقويم فاعتبر كل سؤال فقرة مستقلة، فكانت وحدة التحليل الفقرة والجملة.
4. الإشارة إلى رقم الفقرة عند التحليل على بطاقة التحليل، مع الإشارة إلى عدد التكرارات في كل فقرة فرعية إزاء ما تنسب إليه من أهداف أو محتوى أو أنشطة أو تقويم.
5. جمع تكرارات كل فقرة رئيسة لكل مجال بشكل مستقل، والمجموع الكلي لهما.
6. التأكد من درجة الاتفاق بين المحليين وذلك وفق معادلة (هولستي)، وتراوحت درجة الاتفاق بين المحللين (0.83- 0.92) طيلة فترة التحليل، وهي نسبة مقبولة لأغراض تطبيق هذه الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة التي هدفت إلى معرفة المبادئ التي تحكم تطوير مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء مستجدات العصر، ودرجة تضمين كتب التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لتلك المستجدات في مجالات: التفكير والتعلم الذاتي وتكنولوجيا التعليم والحوار والتربية الأخلاقية، وسيتم عرض النتائج بالاعتماد على أسئلة الدراسة الآتية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مفهوم التجديد وما مسوغاته وضوابطه ومجالاته ومعيقاته؟

تبين من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة أن مفهوم التجديد لغة يتضمن معاني إحداث شيء بعد أن لم يكن، أو إحياؤه وبعثه بعد أن درس، أو إزالة ما تراكم على الشيء ليعود جديداً كما كان أول مرة.

ومن هنا فإن التجديد اصطلاحاً يتعلق بإعادة الإسلام حياً في النفوس كما بدأ، وإعادة التقويم للوقائع والمستجدات وفق أحكام الإسلام ومبادئه، مع الفهم الصحيح للنص، على نحو يحقق مقاصد الشرع.

وتبين أن للتجديد في الفكر الإسلامي ضوابط لا بد من الالتزام بها فلا بد من التقعيد والتأصيل لها، والالتزام بقاعدة الثابت والمتغير في الإسلام، والواقعية مع ضرورة ترتيب الأولويات وعدم الخلط بين الغايات والوسائل، والالتزام بالمنهج الإسلامي ومصطلحاته.

ولا بد للتجديد من أن يسير وفق قواعد محددة أهمها: فهم الدين وفهم الواقع، وحسن الاستشهاد بالنصوص بتوخي الدقة عند الاستدلال بها على الوقائع المختلفة.

ولهذه الضوابط والقواعد فوائد عدة أهمها: بناء النهضة على أسس متينة، ومعالجة المشكلات بحلول عميقة وجادة، ذات رؤية بعيدة، وحسم الفوضى الفكرية السائدة بفكر قوي ومنظم، وإعادة الثقة بالنفس، والقناعة لدى الأمة بعالمية هذا الدين، وقدرته على مواكبة المستجدات، والحفاظ على الدين جديداً كما نزل من خلال الغربلة والنقد وتصحيح المسار باستمرار، إذ تشكل تلك الضوابط المعايير لتقويم العملية التجديدية، ومراجعتها باستمرار.

فالفكر التجديدي فكر منضبط له أسسه وقواعده، وهو فكر منفتح على تجارب الآخرين، يأخذ بما يتناسب وقيمه ومبادئه واحتياجاته، وهو فكر نقدي انتقائي يختار وفق أسسه الثابتة، وهو فكر إبداعي يقتضي توليد الأفكار والوسائل الجديدة النافعة من خلال تفعيل مبدأ الاجتهاد، بالإضافة إلى كونه فكراً علمياً منطقياً يراعي ترتيب الأولويات فلا يقدم المهم على الأهم، ولا يخلط بين الوسائل والغايات.

ومن هنا تتحدد منطلقات التجديد ومبرراته لاستيعاب قضايا العصر ومستجداته، ليتمكن من التعامل معها انطلاقاً من خصائص هذا الدين التي تؤهله للقيام بذلك، فالتغيرات الهائلة في الحياة المعاصرة في مجالات التقنيات والاتصالات والصناعة والطب والاقتصاد والسياسة والتربية، وغياب الإسلام فهماً وسلوكاً، وتراكم الكثير من التصورات الخاطئة، والعناصر الدخيلة، فضلاً عن المؤامرات على الإسلام وأهله، كل هذا يتطلب التجديد. وقضية التجديد لها سندها وأصولها في مصادر فكرنا الإسلامي.

وتتحدد مجالات التجديد في الظنيات لا القطعيات، والفروع لا الأصول، وبالبرامج والوسائل وسبل التطبيق.

واستناداً إلى ذلك نجد أن كتب التربية الإسلامية بعناصرها المختلفة تقع في نطاق الظن لا القطع، وذلك بكونها صياغات بشرية واجتهادات غير معصومة لجملة حسنة من الحقائق والقيم والمعلومات والمعارف في شكل مقررات دراسية هادفة إلى الارتقاء بالمتعلم، وتمكينه من حسن الفهم للوحي الإلهي، وتمثله في الواقع، ومن هنا تتحدد مجالات التجديد في كتب التربية الإسلامية وأهمها التجديد في الأهداف والمحتوى والأنشطة وطرائق التقويم. كما أنها معنية بتلبية حاجات الفرد والمجتمع المتطورة بتطور العصر وتحد قضاياه، إذ لا بد لكتب التربية الإسلامية على وجه الخصوص أن تعكس ظروف الواقع، وتحقق أهدافه، مما يلزم إعادة النظر فيها كلما تغيرت مسائل العصر، وتجددت وقائعه، وهكذا تستمر عملية التجديد في حلقات متتالية تربط ما بين الطالب والمجتمع والبيئة والواقع والحاجات والمصالح المتجددة باستمرار.

ومما يعيق عملية التجديد عدم فهم عملية التجديد فهماً سليماً، والتعامل معه بعيداً عن أية ضوابط أو قيود تضمن مساره الصحيح وتحقق أهدافه، فضلاً عن غياب المجددين الذين يمتلكون خصائص المجدد ومقوماته لفقدانهم الاتصال المباشر بمصادر منهج التجديد وواقع الأمة وحاجاتها الملحَة، مع الخلط بين حدود العقل والنقل، مما يؤدي إلى الخلل في المنهجية، وإخضاع الدين للعقل، والتوسع في المصالح أو الاجتهاد المقصدي أو التضييق فيها بإلغاء

المصالح التي هي معتبرة أصلاً، وبالتالي التحلل من الأحكام الشرعية أو تعطيـل أحكامهـا باسم المصالح، إضافة إلى إغلاق باب الاجتهاد ؛ مما أوقع الأمة في الضيق والحرج، وفقدان الثقة بالنفس، وبإمكانات الأمة المادية والفكرية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما المبادئ التي تحكم تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا؟

شهد هذا العصر مجموعة من التحولات الجذرية والعالمية ؛ والتي أعطت لهذا العصر سماته الخاصة، والتي لها تأثير واضح على جوانب الحياة كافة، وأصبح مـن الـضروري مواكبة هذه التغيرات والتحكم بها مع الإفادة منها، مما يشكل تحديات كبيرة، ويرتب مسؤولية كبرى على المؤسسات التعليمية والتربوية ككل والمناهج بشكل أكثر خصوصية، وأبرز هذه التحولات العالمية التي تحتم التطوير: الانفجـار المعرفـي وتـدفق المعلومـات، وثـورة الاتصالات، وثورة العولمة وأدواتها، والثورة التكنولوجيـة، والثـورة الـسكانية والثـورة الاجتماعية، بالإضافة إلى عوامل تتعلق بالمناهج عموماً كقصور المناهج وضـعفها، وعـدم مواكبتها للتغيرات التي تطرأ على التلميذ والبيئة والمجتمـع وتطـورات العلـوم التربويـة والاتجاهات العلمية، والتنبؤ بحاجات واتجاهات الفرد والمجتمع واحتياجات المستقبل، وكلهـا عوامل تؤثر في بناء المنهاج: أهدافاً ومحتوى وأساليب تدريس وطرق تقويم.

وهناك مجموعة أسباب تحتم التطوير وتتعلق بمناهج التربية الإسـلامية علـى وجـه الخصوص، والتي تقتضي مراجعتها وتقويمها باستمرار منها: قلّة الوقت المخـصص لهـا، وعدم ارتباطها بمراحل النمو وخصائصه سواء في المحتـوى أم فـي الأنـشطة وأسـاليب التدريس أم في طرق التقويم، مع عدم تلبيتها لميول الطلبة وحاجاتهم وقدراتهم، فضلاً عـن تلبية حاجات المجتمع ومشكلاته، واعتمادها على الطريقة المتمركزة حول المعلم، أي الاتجاه العمودي للتعليم، وعدم التطرق إلى الناحية العملية والخبرات والتجارب العملية، واقتصارها على الأمور الذهنية، ونقل المعلومات إلى المتعلم والتي أصبحت غاية في حد ذاتها، مما أفقد منهاج التربية الإسلامية حيويته وفعاليته، إضافة إلى عدم مراعاتها الفـروق الفرديـة بـين الطلبة، مما يعمل على صب الطلبة في القالب نفسه، بصرف النظر عن استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، وما زالت طرق التقويم فيها تعتمد على الامتحانات الشفوية والتحريرية، والتي هي في معظمها قياس لمدى التحصيل الدراسي في مجال الحفظ والتذكر، ويضاف إلى ما سبق أن ما يعطى للتلاميذ خلال المراحل الدراسية لا يفي بالغرض المطلوب، فضلاً عن

كونه غير متوازن، مما يجعل التلميذ يتخرج وزاده من العلم الشرعي قليل، ورصيده بشعائر دينه جد ضئيل، ومن غير أن تكون في ذهنه صورة متكاملة لهذا الدين الحنيـف، اللهـم إلا لمسات ونفحات في مجملها غير كافية.

وتوصلت الدراسة إلى أن التحولات العالمية والتي تشكل تحـديات حقيقيـة للعمليـة التربوية، تحتم علينا ضرورة تحديد مجموعة المواصفات والسمات المأمولة لطالب المستقبل، والتي يمكن اعتبارها مؤشرات لمدى تمكن النظام التعليمي من إعداد هذا النوع من المتعلمين في بيئتنا العربية الإسلامية، ومن هذه المواصفات: الطالب المؤمن الملتزم بالإسلام منهجـاً وسلوكاً، والطالب الباحث المتمكن من منهجية العلم وأدواته، والطالب المفكر والناقد والمبدع، والطالب الماهر القادر على التعامل مع التكنولوجيا المتمكن مـن طـرق الحـصول علـى المعرفة، والطالب الاجتماعي الذي يمتلك مهارات التفاهم والحوار مع الآخرين والتواصـل معهم، والطالب المتعاون الذي يؤمن بالعمل بروح الفريق، والطالب القائد المتحمل للمسؤولية القادر على اتخاذ القرارات، والطالب المتمكن من التعلم الذاتي المؤمن بالتعلم المستمر، وفي ظل هذه المواصفات للنتاجات أو المخرجات التي نريد تحقيقها في مناهجنا في ظل التحديات العالمية، تتفق كثير من الدراسات المحلية والعالمية، الراهنة والمستقبلية علـى أهـم دعـائم التطوير التربوي التي لا بد من تحقيقها في ظل مستجدات العصر، وهذه الدعائم لا بد مـن مراعاتها سواء في أهداف المنهاج أو عند اختيار المحتوى وتنظيمه، أو من خـلال أسـاليب التدريس وطرق التقويم وأهمها: تنمية مهارات التفكير والتفكير الإبداعي والناقد، والتواصـل مع الآخرين من خلال إكساب المتعلم مهارات الحوار، والتركيز علـى التربيـة الأخلاقيـة وتنمية القدرة على التعلم الذاتي، والاستيعاب والتمكن التكنولوجي.

من هنا اتخذت هذه الدعائم أساساً في تطوير كتب التربية الإسلامية حيـث تبـين دور الإسلام في تنمية مهارات التفكير، وتنمية مهارات التفكير الإبـداعي والناقـد، وأن طـرق تدريس مهارات التفكير قد تكون بشكل مباشر من خلال مقرر تدريس أو بشكل غير مباشـر من خلال استراتيجيات محددة تدرس بشكل ضمني، وتوصلت الدراسة إلى مبـادئ أساسـية لتمكين الطالب من مهارات التفكير منها: إعادة تنظيم المحتوى بشكل ينمي مهارات التفكير، ومهارة صياغة السؤال وحسن توجيهه، بالإضافة إلى وجود معلم كفء قـادر علـى إدارة المواقف التعليمية بفاعلية، واختيار الطرق المناسبة لمستوى الطلبة وقدراتهم، بالإضافة إلـى استخدام استراتيجيات تدريس مهارات التفكير الإبداعي والناقد، وهنا لا بد من تضمين كتـب التربية الإسلامية في تقويمه البنائي والختامي لأسئلة تتضمن تفكيراً إبداعياً وناقداً.

وتبين ضرورة الحوار والتواصل مع الآخرين ولا سيما في هذا الوقت الذي أشعلت فيه فتيل صدام الحضارات، وظهور مفاهيم التنازع والصراع، وتغييب مفاهيم التدافع والتفاعل والتعايش، وتبين مفهوم الحوار وأركانه وضوابطه وحدوده وأسسه، بحيث يتم استخدامها وتوضحيها في كتب التربية الإسلامية، كما ويمكن صياغة بعض الدروس وعرضها بطريقة الحوار.

ونتج عن الدراسة أهمية التربية الأخلاقية في هذا العصر بحيث تتضمن في كتب التربية الإسلامية بحيث يستخدم الإقناع في تقديم الأخلاق، والاهتمام بتنمية العلاقات الإنسانية، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو القيم الأخلاقية.

كما تمخضت الدراسة عن وجود معايير ومراحل للتربية الأخلاقية، بحيث تُراعي تلك المعايير وفقاً للمرحلة العمرية التي يمر بها المتعلم، وتَبين الجدوى الحقيقية من تدريس التربية الأخلاقية كمحتوى تدريسي مباشر.

كما تبين ضرورة الاستيعاب والتمكن التكنولوجي، وإدخال تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، والتي تعني أكثر من مجرد استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية، بل أن المساحة الأكبر للاستيعاب والتمكن التكنولوجي تكمن في مدى توظيفها في تحقيق الأهداف المنشودة، ويدخل في ذلك التخطيط الجيد للموقف التعليمي، والتنفيذ الفعال والتقويم البناء، حتى ولو لم يرافق ذلك استخدام أية وسيلة مادية؛ ومن هنا فإن معلم التربية الإسلامية في حاجة إلى التأهيل والتكوين المستمر في مجال تكنولوجيا التعليم، وتوظيفها وإيجاد مخرجات قادرة على استخدامها والتعامل معها بفاعلية، كما تبين ضرورة مراعاة المبادئ المستمدة من تكنولوجيا التعلم في إعادة تنظيم محتوى كتب التربية الإسلامية.

وتبين ضرورة التعلم الذاتي واستمراره واعتباره دعامة من دعائم التطوير، وتبين الفرق بين التعلم الذاتي وتفريد التعليم، إذ أن التعلم الذاتي يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال طرق التدريس وأساليبه، أما تفريد التعليم فيتعامل مع المحتوى التدريسي وإعادة تشكيله بأشكال مختلفة لمراعاة تلك الفروق، وتبين وجود مبادئ لتفريد التعليم والتعلم الذاتي في القرآن الكريم والسنة النبوية، وتبين ضرورة صياغة بعض وحدات التربية الإسلامية وفق بعض أشكال تفريد التعليم، لتحقيق التعلم الذاتي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤالين الثالث والرابع:

ما درجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام 1993م ولغاية العام الماضي، وكتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام 2006م في المرحلة الأساسية العليا لمستجدات العصر؟

للإجابة على السؤالين الثالث والرابع من أسئلة الدراسة تـم تحليـل منـاهج التربيـة الإسلامية المعتمدة لعام (1993)، والمعتمدة لعام (2006)، للصفين العاشر الأساسي والثامن الأساسي، وفيما يلي عرض نتائج التحليل.

أ. نتائج تحليل مناهج التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993) والمعتمدة لعام (2006) للصف العاشر بالاعتماد على مجالات الدراسة.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993)، والمعتمدة لعام (2006) لمجالات التطوير في ضوء مستجدات العصر للصف العاشر

الرقم	المجال	1993		2006	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1	مجال التفكير	1540	%17.78	2077	%35.84
2	مجال التعلم الذاتي	810	%9.35	545	%9.40
3	مجال تكنولوجيا التعليم	2157	%24.91	1157	%19.96
4	مجال الحوار	1449	%16.73	874	%15.08
5	مجال التربية الأخلاقية	2704	%31.22	1143	%19.72
المجموع الكلي		**8660**	**%100**	5796	**%100**

يظهر من الجدول (1) فيما يتعلق بالمجالات المتضمنة في كتاب التربيـة الإسـلامية للصف العاشر المعتمد لعام (1993) أن أعلى تكرار (2704) وبنـسبة مئويـة (%31.22) لمجال التربية الأخلاقية، ثم جاء مجال تكنولوجيا التعليم بتكـرار (2157) وبنـسبة مئويـة (%24.91)، ثم مجال التفكير بتكرار (1540) وبنسبة مئوية (%17.78)، ثم مجال الحـوار بتكرار (1449) وبنسبة مئوية (%16.73)، وحصل مجال التعلم الذاتي على أدنـى تكـرار وبلغ (810) وبنسبة مئوية (%9.35).

أما فيما يتعلق بالمجالات المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر المعتمد لعام (2006) فتبين أن أعلى تكرار كان (2077) وبنسبة مئوية (35.84%) لمجال التفكير، ثم جاء مجال تكنولوجيا التعليم بتكرار (1157) وبنسبة مئوية (19.96%)، ثم مجال التربية الأخلاقية بتكرار (1143) وبنسبة مئوية (19.72%)، ثم مجال الحوار بتكرار (874) وبنسبة مئوية (15.08%)، وحصل مجال التعلم الذاتي على أدنى تكرار وبلغ (545) وبنسبة مئوية (9.40%).

أما المجموع الكلي لجميع مجالات الدراسة المتضمن في كتاب الصف العاشر المعتمد لعام (1993) بلغ (8660) تكراراً، بينما حصل الكتاب المعتمد لعام (2006) على (5796) تكراراً.

وفيما يلي عرض نتائج تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993)، ولعام (2006) لمحاور كل مجال من المجالات على حده:

1. مجال التفكير

لقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمحاور مجال التفكير في كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993) ولعام (2006) في ضوء مستجدات العصر، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية للصف العاشر المعتمدة لعام (1993) والمعتمدة لعام (2006) للمحاور المتعلقة بمجال التفكير

الرقم	مجال التفكير	1993		2006	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1	التأكيد على العمليات العقلية بكل مستوياتها	615	%39.93	755	%36.35
2	طرح أفكار إبداعية	205	%13.31	876	%42.18
3	التشجيع على التفكير الناقد	428	%27.79	247	%11.89
4	أسئلة الدرس هادفة وتثير التفكير	97	% 6.30	69	%3.32
5	الاستقلالية في طرح الأفكار	195	%12.66	130	%6.26
المجموع الكلي		**1540**	**%100**	**2077**	**%100**

يظهر من الجدول (2) فيما يتعلق بمحاور مجال التفكير لكتاب الصف العاشر المعتمد لعام (1993) حصول محور التأكيد على العمليات العقلية بكل مستوياتها على أعلى تكـرار وبلغ (615) وبنسبة مئوية (39.93%)، وحصل محور طرح أسئلة هادفة وتثير التفكير على أقل تكرار وبلغ (97) وبنسبة مئوية (6.30%).

أما فيما يتعلق بالكتاب المعتمد لعام (2006) فتبين أن أعلى تكرار بلغ (876) وبنسبة مئوية (42.18%) للمحور الذي يتضمن طرح أفكار إبداعية، وحصل المحور الذي يتضمن أسئلة الدرس هادفة وتثير التفكير، على أدنى تكرار وبلغ (69) ونسبة مئوية (3.32%).

أما المجموع الكلي لمجال التفكير المتضمن في كتاب الصف العاشر لعام (1993) بلغ (1540) تكراراً في حين بلغ في كتاب عام (2006) على (2077) تكراراً.

2. مجال التعلم الذاتي

لقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمحاور مجال التعلم الذاتي في كتب التربيـة الإسلامية المعتمدة لعام (1993)، والمعتمدة لعام (2006) في ضـوء مـستجدات العـصر، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993) والمعتمدة لعام (2006) للمحاور الخاصة بمجال التعلم الذاتي للصف العاشر

الرقم	مجال التعلم الذاتي	1993		2006	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1	التأكيد على الدور النشط الفاعل للمتعلم	191	%23.58	168	%30.82
2	الاهتمام بالتعلم القبلي اللازم لكل تعلم جديد	115	% 14.20	55	%10.09
3	التعلم الانتقائي	333	%41.11	237	%43.49
4	استخدام التقويم الذاتي أثناء عملية التعليم	171	%21.11	85	% 15.60
	المجموع الكلي	**810**	**%100**	**545**	**%100**

يظهر من الجدول (3) فيما يتعلق بمحاور مجال التعلم الذاتي المتـضمنة فـي كتـاب التربية الإسلامية للصف العاشر المعتمد لعام (1993) حصول المحور الذي يتضمن الـتعلم الانتقائي على أعلى تكرار (333) وبنسبة مئوية (41.11%)، وحصل محور الاهتمام بالتعليم القبلي اللازم لكل تعلم جديد على أدنى تكرار وبلغ (115) وبنسبة مئوية (14.20%).

أما فيما يتعلق بالكتاب المعتمد لعام (2006) فتبين أن أعلى تكرار بلغ (237) وبنسبة مئوية (43.49%) للمحور الذي يتضمن التعلم الاتقاني، وحصل المحور الذي يتضمن الاهتمام بالتعليم القبلي اللازم لكل تعلم جديد، على أدنى تكرار وبلغ (55) وبنسبة مئوية (10.09%).

أما المجموع الكلي لمجال التعلم الذاتي المتضمن في كتاب الصف العاشر لعام (1993) بلغ (810) تكراراً في حين بلغ في الكتاب المعتمد لعام (2006) على (545) تكراراً.

3. مجال تكنولوجيا التعليم

لقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمحاور مجال تكنولوجيا التعليم في كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993)، والمعتمدة لعام (2006) في ضوء مستجدات العصر، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993) والمعتمدة لعام (2006) للمحاور الخاصة بمجال تكنولوجيا التعليم للصف العاشر

الرقم	مجال تكنولوجيا التعليم	1993		2006	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1	مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين	765	%35.47	308	%26.62
2	تنوع الخبرات التي يقدمها المتعلم	422	%19.56	275	%23.77
3	استخدام أساليب التقويم البنائي الختامي	485	%22.48	274	%23.68
4	إتقان المتعلم للتعلم في كل خطوة قبل الانتقال إلى الخطوة التالية	485	%22.48	300	%25.93
المجموع الكلي		**2157**	**%100**	**1157**	**%100**

يظهر من الجدول (4) فيما يتعلق بمحاور مجال تكنولوجيا التعليم المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر المعتمد لعام (1993) حصول المحور الذي يتضمن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، على أعلى تكرار (765) وبنسبة مئوية (35.47%)، وحصل المحور الذي يتضمن تنوع الخبرات التي يقدمها المتعلم، على أدنى تكرار وبلغ (422) وبنسبة مئوية (19.56%).

أما فيما يتعلق بالكتاب المعتمد لعام (2006) فتبين أن محور مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين حصل على أعلى تكرار وبلغ (308) وبنسبة مئوية (26.62%)، وحصل محور استخدام أساليب التقويم البنائي الختامي، على أدنى تكرار وبلغ (274) وبنسبة مئوية (23.68%).

أما المجموع الكلي لمجال تكنولوجيا التعليم المتضمن في كتاب الصف العاشر المعتمد لعام (1993) بلغ (2157) تكراراً، في حين بلغ في الكتاب المعتمد لعام (2006) على (1157) تكراراً.

4. مجال الحوار

لقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمحاور مجال الحوار في كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993)، والمعتمدة لعام (2006) في ضوء مستجدات العصر، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993) والمعتمدة لعام (2006) للمحاور الخاصة بمجال الحوار للصف العاشر

الرقم	مجال الحوار	1993		2006	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1	التشجيع على طرح الآراء	378	%26.09	302	%34.55
2	التشجيع على الحوار بطريقة سليمة	682	%47.07	314	%35.93
3	تقبل آراء الآخرين ووجهات النظر	389	%26.84	258	%29.52
المجموع الكلي		**1449**	**%100**	**874**	**%100**

يظهر من الجدول (5) فيما يتعلق بمحاور مجال الحوار المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر المعتمد لعام (1993) حصول أعلى تكرار (682) وبنسبة مئوية (47.07%) للمحور الذي يتضمن التشجيع على الحوار بطريقة سليمة، وحصل محور التشجيع على طرح الآراء، على أدنى تكرار وبلغ (378) وبنسبة مئوية (26.09%).

أما فيما يتعلق بالكتاب المعتمد لعام (2006) فتبين أن أعلى تكرار بلغ (314) وبنسبة مئوية (34.55%) للمحور الذي يتضمن التشجيع على الحوار بطريقة سليمة، وحصل محور تقبل آراء الآخرين ووجهات النظر، على أدنى تكرار وبلغ (258) وبنسبة مئوية (26.09%).

أما المجموع الكلي لمجال الحوار المتضمن في كتاب الصف العاشر المعتمد لعام(1993) فبلغ (1449) تكراراً، في حين بلغ في الكتاب المعتمد لعام (2006) على (874) تكراراً.

5. مجال التربية الأخلاقية

لقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمحاور مجال التربية الأخلاقية في كتاب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993)، والمعتمدة لعام (2006) في ضوء مستجدات العصر، وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993) ولعام (2006) للمحاور الخاصة بمجال التربية الأخلاقية للصف العاشر

الرقم	مجال التربية الأخلاقية	1993		2006	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1	الاهتمام بالعلاقات الإنسانية	579	%21.41	262	%22.92
2	تنمية اتجاهات ايجابية نحو القيم الأخلاقية	591	%21.86	203	%17.76
3	توجيه السلوك السوي وضبطه	754	%27.88	396	%34.65
4	استخدام الإقناع في تقديم الأخلاق لا الأوامر والنواهي المجردة	780	%28.85	282	%24.67
	المجموع الكلي	**2704**	**%100**	**1143**	**%100**

يظهر من الجدول (6) فيما يتعلق بمحاور مجال التربية الأخلاقية المتضمنة كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر المعتمد لعام (1993) حصول أعلى تكرار (780) وبنسبة مئوية (%28.85) للمحور الذي يتضمن استخدام الإقناع في تقديم الأخلاق لا الأوامر والنواهي المجردة، وحصل المحور الذي يتضمن الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، على أدنى تكرار وبلغ (579) وبنسبة مئوية (%21.41).

أما بالنسبة للكتاب المعتمد لعام (2006) فتبين أن أعلى تكرار بلغ (396) وبنسبة مئوية (%34.65) للمحور الذي يتضمن توجيه السلوك السوي وضبطه، وحصل المحور الذي يتضمن تنمية اتجاهات ايجابية نحو القيم الأخلاقية، على أدنى تكرار (203) وبنسبة مئوية (%17.76).

أما المجموع الكلي لمجال التربية الأخلاقية المتضمن في كتاب الصف العاشر المعتمد لعام(1993) فبلغ (2704) تكراراً، في حين بلغ في الكتاب المعتمد لعام (2006) على (1143) تكراراً.

ب. نتائج تحليل منهاج التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993) و المعتمدة لعام (2006) للصف الثامن بالاعتماد على مجالات الدراسة.

جدول (7)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993) ولعام (2006) لمجالات التطوير في ضوء مستجدات العصر

الرقم	المجال	1993		2006	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1	مجال التفكير	1329	%23.07	1368	%28.20
2	مجال التعلم الذاتي	424	%7.36	583	%12.02
3	مجال تكنولوجيا التعليم	1110	%19.27	1279	%26.37
4	مجال الحوار	904	%15.69	818	%16.86
5	مجال التربية الأخلاقية	1994	% 34.61	803	%16.55
المجموع الكلي		**5761**	**%100**	**4851**	**%100**

يظهر من الجدول (7) فيما يتعلق بجميع مجالات الدراسة والمتعلقة بكتاب التربية الإسلامية للصف الثامن المعتمد لعام (1993) أن أعلى تكرار (1994) وبنسبة مئوية (34.61%) لمجال التربية الأخلاقية، ثم مجال التفكير بتكرار (1329) وبنسبة مئوية (23.07)، ثم مجال تكنولوجيا التعليم بتكرار (1110) وبنسبة مئوية (19.27%)، ثم مجال الحوار بتكرار (904) وبنسبة مئوية (15.69%)، وحصل مجال التعلم الذاتي على أدنى تكرار (424) وبنسبة مئوية (7.36%).

أما فيما يتعلق بالكتاب المعتمد لعام (2006) فتبين أن أعلى تكرار بلغ (1368) وبنسبة مئوية (28.20%) لمجال التفكير، ثم جاء مجال تكنولوجيا التعليم بتكرار (1279) وبنسبة مئوية (26.37%)، ثم مجال الحوار بتكرار (818) وبنسبة مئوية (16.86%)، ثم مجال التربية الأخلاقية بتكرار (803) وبنسبة مئوية (16.55%)، وحصل مجال التعلم الذاتي على أدنى تكرار وبلغ (583) وبنسبة مئوية (12.02%).

أما المجموع الكلي لجميع مجالات الدراسة في كتاب الصف الثامن المعتمد لعام (1993) فبلغ (5761) تكراراً، في حين حصل الكتاب المعتمد لعام (2006) على (4851) تكراراً.

وفيما يلي عرض نتائج تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعـام (1993)، والمعتمدة لعام (2006) لمحاور كل مجال من مجالات الدراسة على:

1. مجال التفكير

لقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمحاور مجال التفكيـر فـي كتـب التربيـة الإسلامية المعتمدة لعام (1993)، والمعتمدة لعام (2006) في ضـوء مـستجدات العـصر، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993) ولعام (2006) للمحاور الخاصة بمجال التفكير للصف الثامن

الرقم	مجال التفكير	1993 التكرار	1993 النسبة المئوية	2006 التكرار	2006 النسبة المئوية
1	التأكيد على العمليات العقلية بكل مستوياتها	707	% 53.20	745	%54.46
2	طرح أفكار إبداعية	159	%11.96	179	%13.08
3	التشجيع على التفكير الناقد	305	%22.95	269	%19.66
4	أسئلة الدرس هادفة وتثير التفكير	64	%4.82	61	%4.46
5	الاستقلالية في طرح الأفكار	94	%7.07	114	%8.33
	المجموع الكلي	**1329**	**%100**	**1368**	**%100**

يظهر من جدول (8) فيما يتعلق بمحاور مجال التفكير للصف الثامن المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية لعام (1993) حصول أعلى تكرار (707) وبنسبة مئوية (53.20 %) للمحور الذي يتضمن التأكيد على العمليات العقلية بكل مستوياتها، وحصل المحور الذي يتضمن أسـئلة الدرس هادفة وتثير التفكير على أدنى تكرار وبلغ (64) وبنسبة مئوية (4.82%).

أما فيما يتعلق بالكتاب المعتمد لعام (2006) فتبين أن أعلى تكرار بلغ (745) وبنسبة مئوية (54.46%) للمحور الذي يتضمن التأكيد على العمليات العقلية بكل مستوياتها، وحصل

المحور الذي يتضمن أسئلة الكتاب هادفة وتثير التفكير، على أدنى تكرار وبلغ (61) وبنسبة مئوية (4.46%).

أما المجموع الكلي لمجال التفكير في كتاب الصف الثامن لعام (1993) بلـغ (1329) تكراراً، في حين حصل الكتاب المعتمد لعام (2006) على (1368) تكراراً.

2. مجال التعلم الذاتي

لقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمحاور مجال العلم الذاتي في كتب التربيـة الإسلامية المعتمدة لعام (1993)، والمعتمدة لعام (2006) في ضـوء مـستجدات العـصر، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993) ولعام (2006) للمحاور الخاصة بمجال التعلم الذاتي للصف الثامن

الرقم	مجال التعلم الذاتي	1993		2006	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1	التأكيد على الدور النشط الفاعل للمتعلم	115	%27.12	129	%22.12
2	الاهتمام بالتعلم القبلي اللازم لكل تعلم جديد	63	%14.86	71	%12.18
3	التعلم الاتقاني	140	%33.02	234	%40.14
4	استخدام التقويم الذاتي أثناء عملية التعليم	106	%25	149	%25.56
	المجموع الكلي	**424**	**%100**	**583**	**%100**

يظهر من الجدول (9) فيما يتعلق بمحاور مجال التعلم الذاتي المتضمنة كتاب التربيـة الإسلامية للصف الثامن المعتمد لعام (1993) حصول أعلى تكرار (140) وبنـسبة مئويـة (33.02%) للمحور الذي يتضمن التعلم الاتقاني، وقد بلغ أدنى تكرار (63) وبنسبة مئويـة (14.96%) للمحور الذي يتضمن الاهتمام بالتعلم القبلي اللازم لكل تعلم جديد.

أما بالنسبة للكتاب المعتمد لعام (2006) فتبين أن أعلى تكرار بلـغ (234) وبنـسبة مئوية (40.14%) للمحور الذي يتضمن التعلم الاتقاني، وحصل محور الاهتمام بالتعلم القبلي اللازم لكل تعلم جديد، على أدنى تكرار وبلغ (71) وبنسبة مئوية (12.48%).

أما المجموع الكلي لمجال التعلم الذاتي المتضمن في كتاب الصف الثامن المعتمد لعام (1993) فبلغ (424) تكراراً، في حين بلغ في الكتاب المعتمد لعام (2006) على (583) تكراراً.

3. مجال تكنولوجيا التعليم

لقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمحاور مجال تكنولوجيا التعليم في كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993)، والمعتمدة لعام (2006) في ضوء مستجدات العصر، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993) ولعام (2006) للمحاور الخاصة بمجال تكنولوجيا التعليم للصف الثامن

الرقم	مجال تكنولوجيا التعليم	1993		2006	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1	مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين	362	%32.61	419	%32.76
2	تنوع الخبرات التي يقدمها المتعلم	327	%29.46	262	%20.49
3	استخدام أساليب التقويم البنائي الختامي	207	%18.65	295	%23.06
4	إتقان المتعلم للتعلم في كل خطوة قبل الانتقال إلى الخطوة التالية	214	%19.28	303	%23.69
المجموع الكلي		**1110**	**%100**	**1279**	**%100**

يظهر من الجدول (10) فيما يتعلق بمحاور مجال تكنولوجيا التعليم لكتاب الصف الثامن لعام (1993) حصول أعلى تكرار (362) وبنسبة مئوية (32.61%) للمحور الذي يتضمن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وحصل محور استخدام أساليب التقويم البنائي الختامي على أدنى تكرار (207) وبنسبة مئوية (18.65%).

أما بالنسبة للكتاب المعتمد لعام (2006) فتبين أن أعلى تكرار بلغ (419) وبنسبة مئوية (32.76%) للمحور الذي يتضمن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وحصل محور تنوع الخبرات التي يقدمها المتعلم على أدنى تكرار (262) وبنسبة مئوية (20.49%).

أما المجموع الكلي لمجال تكنولوجيا التعليم في كتاب الصف الثامن لعام (1993) فبلغ (1110) تكرارات، في حين حصل الكتاب المعتمد لعام (2006) على (1279) تكراراً.

4. مجال الحوار

لقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمحاور مجال الحـوار فـي كتـب التربيـة الإسلامية المعتمدة لعام (1993)، والمعتمدة لعام (2006) في ضـوء مـستجدات العـصر، وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993) ولعام (2006) للمحاور الخاصة بمجال الحوار للصف الثامن

الرقم	مجال الحوار	1993		2006	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1	التشجيع على طرح الآراء	329	%36.39	304	%37.16
2	التشجيع على الحوار بطريقة سليمة	354	%39.16	309	%37.78
3	تقبل آراء الآخرين ووجهات النظر	221	%24.44	205	%25.06
المجموع الكلي		**904**	**%100**	**818**	**%100**

يظهر من الجدول (11) فيما يتعلق بمحاور مجال الحوار لكتاب الصف الثـامن لعـام (1993) حصول أعلى تكرار (354) وبنسبة مئوية (39.16%) للمحـور الـذي يتـضمن التشجيع على الحوار بطريقة سليمة، وحصل المحور الذي يتـضمن تقبـل آراء الآخـرين ووجهات النظر، على أدنى تكرار وبلغ (221) وبنسبة مئوية (24.44%).

أما فيما يتعلق بالكتاب المعتمدة لعام (2006) فتبين أن أعلى تكرار بلغ (309) وبنسبة مئوية (37.78%) للمحور الذي يتضمن التشجيع على الحوار بطريقـة سـليمة، وحـصل المحور الذي يتضمن تقبل آراء الآخرين ووجهات النظر، على أدنى تكـرار وبلـغ (205) وبنسبة مئوية (25.06%).

أما المجموع الكلي لمجال الحوار المتضمن في كتاب الصف الثامن لعام (1993) فبلغ (904) تكراراً، في حين حصل الكتاب المعتمد لعام (2006) على (818) تكراراً.

5. مجال التربية الأخلاقية

لقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمحاور مجال التربية الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993)، والمعتمدة لعام (2006) في ضوء مستجدات العصر، وجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية المعتمدة لعام (1993) ولعام (2006) للمحاور الخاصة بمجال التربية الأخلاقية للصف الثامن

الرقم	مجال التربية الأخلاقية	1993		2006	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1	الاهتمام بالعلاقات الإنسانية	511	%25.63	232	%28.89
2	تنمية اتجاهات ايجابية نحو القيم الأخلاقية	281	%14.09	130	%16.19
3	توجيه السلوك السوي وضبطه	603	%30.24	266	%33.13
4	استخدام الإقناع في تقديم الأخلاق لا الأوامر والنواهي المجردة	599	%30.04	175	%21.79
المجموع الكلي		**1994**	**%100**	**803**	**%100**

يظهر من الجدول (12) فيما يتعلق بمحاور مجال التربية الأخلاقية لكتاب الصف الثامن لعام (1993) أن أعلى تكرار (603) وبنسبة مئوية (30.24%) للمحور الذي يتضمن توجيه السلوك السوي وضبطه، وحصل المحور الذي يتضمن تنمية اتجاهات ايجابية نحو القيم الأخلاقية، على أدنى تكرار (281) وبنسبة مئوية (14.09%).

أما فيما يتعلق بكتاب عام (2006) فتبين أن أعلى تكرار بلغ (266) وبنسبة مئوية (33.13%) للمحور الذي يتضمن توجيه السلوك السوي وضبطه، وحصل المحور الذي يتضمن تنمية اتجاهات ايجابية نحو القيم الأخلاقية على أدنى تكرار (130) وبنسبة مئوية (16.19%).

أما المجموع الكلي لمجال التربية الأخلاقية في كتاب الصف الثامن لعام (1993) فبلغ (1994) تكراراً، في حين حصل الكتاب المعتمد لعام (2006) على (803) تكراراً.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات والاقتراحات

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتسهيلاً للعـرض فقـد تمت المناقشة وفق أسئلة الدراسة، وتم دمج السؤالين الثالث والرابع عند المناقـشة، وذلـك خشية التكرار في بعض المجالات الرئيسة وبعض المحاور الفرعية، حيـث تمـت مناقـشة المجالات الرئيسة في كل كتاب بشكل منفصل، ثم مناقشة أعلى وأدنى محور فرعـي لكـل مجال رئيس، ثم تفسير أسباب تفوق بعض المجالات الرئيسة في المنهاج القديم أو الجديد.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما مفهوم التجديد وما مسوغاته وضوابطه ومجالاته ومعيقاته؟

تبين أن مفهوم التجديد لا يعني إلغاء القديم إلغاء تاماً والاستغناء عنه، بل فيه معـاني الإضافة والتحسين والتجويد، وهذا يرجع إلى المعنى اللغوي للتجديد، كما قد يعود إلى كـوْن الفكر الإسلامي يتميز بالمرونة، إذ هناك قضايا ثابتة لا يجوز المساس بها، وهنـاك قـضايا متغيرة تتغير بتغير الزمان والمكان، فهنا لا بد من إعادة المعايرة لها وتقويمهـا، وفاعليـة الإسلام وخلوده تقتضيان ذلك.

أما مسوغات التجديد فتعود إلى كون الفكر الإسلامي مطالب باستيعاب قضايا عـصره والتعامل معها كوْنه يمتلك قابليات النماء والتطور نظراً لمرونته وعدم جموده، ولعـلّ هـذه المسوغات ترجع إلى خاصية في بعض النصوص الشرعية كوْنها قابلة للفهم المتجدد عبـر ضوابط الفهم والتفسير والاجتهاد والمتفق عليها.

ولعلّ هذه المسوغات ضرورية حتى لا يركد الفكر، ويجمد على التقليد، فالفكر البشري ينمو باستمرار، ولا يمكن لأي فكر أن ينمو بالتقليد، وإلا تخلّفت الأمة وعجزت عن العطاء، ومن هنا كانت قضية التجديد قضية مؤصلة في الإسلام لها سندها، وواقعنا اليوم وما يزخـر به من قضايا تحتاج إلى تقويم يجعل عملية التجديد عملية ضرورية لنستطيع الحكم والتقـويم على القضايا المتجددة باستمرار أما ضوابط التجديد فأولها كان التعقيد والتأصيل وذلك حتـى لا يخرج التجديد عن النص؛ أو يخلّ بالقواعد والأصول المتعارف عليها في أصول الفقـه، وذلك ليكون التجديد أصيلاً في منطلقاته ولا يضلّ عن غاياته، ولعلّ ذلك حتى لا نقـع فـي تجديد يخالف مبادئ هذا الدين وقيمه، مما نشاهده في واقعنا كثيراً.

أما ضابط الجمع بين الأصالة والمعاصرة فيعود إلى كوْن الفكر الإسلامي فكر مـرن يجمع ما بين الثابت والمتغير امتداداً لعالمية هذا الدين.

أما ضابط ترتيب الأولويات نظراً لما نجده في الواقع من خلط بين المهم والأقل أهمية، فنجد اهتماماً بالكمالي في الواقع وإغفال للضروريات والأساسيات، ومن هنا نجد ضـرورة هذا الضابط حتى يسير التجديد تدرجاً من المهم إلى الأقل أهمية.

كما أن هذا الضابط ضروري حتى تُحلّ القضايا المشكلة حلاً جذرياً لأننا نجد الواقـع اليوم يهتم بالنتائج وينسى الأسباب الحقيقية للظاهرة.

أما ضابط عدم الخلط بين الغايات والوسائل حتى لا تغيب الأهداف المـراد تحقيقهـا وذلك من خلال الاستغراق في الوسائل وتناسي الغايـات الحقيقيـة، ولعلّنـا نجـد بعـض الممارسات في الواقع تهتم بالوسائل وتتناسى الغايات الأساسية، وهذا الضابط ضروري حتى نحدد مواطن الخلل لاستدراكه مستقبلاً.

أما ضابط التزام المنهج الإسلامي ومصطلحاته فنظراً لتأثر المـصطلحات والمـنهج بالثقافة والبيئة المحيطة، فلكل منهج روح خاصة تنعكس منه، ولعلّ هذا الضابط ضـروري لكون الإسلام فكراً أصيلاً لا يجوز جعله تابعاً لغيره أو مرتبط بمصطلح أو مـنهج يـسقط بسقوطه ويقدم بقدمه.

أما مجالاته فتحددت في الظنيات، القطعيات، والمتغيرات لا الثوابت وذلـك حتـى لا يكون التجديد هو إلغاء ونسف للفكر الأصيل لأن في ذلك تضييع لجهود الـسابقين. فـالفكر تراكمي، فلا يجوز إلغاء الثابت أو القطعي، كما أن حجم الظنيات والمتغيرات كبيـر تتغيـر وتتطور مع العصر، لنا فلا بد أن يطرأ عليها تجديد، ولعلّ تلك المجالات واسعة كوْن الإسـلام اعتنى بوضع المبادئ الثابتة وترك التفصيلات والجزيئات تبعاً لتغير الزمان والمكان.

وبناء على ذلك تبين موضع المناهج بعناصره الأساسية ضمن ثنائية القطـع والظـن، فتحددت مجالات التجديد في مناهج التربية الإسلامية في مجالات الأهـداف المتغيـرة إذ أن هناك أهدافاً ثابتة وأهدافاً متغيرة، فيتغير المحتوى تبعاً لتغير الأهداف، وكذلك وسائل وطرق التدريس والتقويم كونها تقع ضمن الوسائل والبرامج، ومن هنا فالعناصر الأساسية للمنهـاج الدراسي يمكن أن تخضع للتجديد تبعاً لمتغيرات العصر ومستجداته وتحولاته، كما ويمكن أن تتجدد تبعاً لتجدد حاجات المتعلمين وتغيرها، وتجدد حاجات المجتمع التي لا تثبت على حال، فتنتج أهداف جديدة نريد تحقيقها من خلال منهاج دراسي بمحتوى جديد وبوسـائل وطـرق جديدة وبطرق تقويم ملائمة.

فالتربية الإسلامية ليست جامدة في أهدافها الفرعية ومناهجها وطرقها، بل هي متجددة متطورة باستمرار، تستجيب لاحتياجات الزمان والمكان، ولمقتضيات التطور والتغير التـي يعترف بها الإسلام، ويشجعها في إطار مبادئه وأسسه الثابتة، ولمقتضيات المصلحة الفرديـة والاجتماعية التي تقوم الشريعة الإسلامية على مراعاتها والتـي هـي متجـددة ومتطـورة باستمرار، وهكذا تستمر عملية التجديد ضمن حلقات متتالية تربط ما بين الطالب والمجتمـع والبيئة والواقع والحاجات والمصالح المتجددة باستمرار.

أما معيقات التجديد فأولها عدم فهم التجديد فهماً سليماً، وذلك لما نجده من خلـط بـين العلماء والعامة بين مفاهيم التجديد والحداثة والتطوير والتغير، فنجد دعوات إلى إلغاء القديم ونسفه بدعاوى التجديد والتطوير، مما يعيق عملية التجديد.

أما غياب المجددين الذين يمتلكون خصائص المجدد ومقوماته فهو معيق آخـر ولعـلّ غيابهم نظراً لعدم التصاق المجددين بحاجات الأمة الحقيقية وواقعها، ولعلّ ذلك لعدم وجـود التأهيل المناسب لهم من المؤسسات المختلفة.

أما الخلط بين حدود العقل والنقل فهو معيق آخر لأن في ذلك خلط بين لاوحي بثوابته والفكر الذي هو اجتهاد بشري، ولعلّ ذلك الخلط نتيجة عدم معرفة موقع ودور كل منهمـا، مما يسبب خلطاً بين قداسة النص وفهمه.

أما فقدان الثقة بالنفس فهو معيق آخر من معيقات التجديد، ولعلّ ذلك يعود إلى الانبهار والإعجاب بالآخر، مما يؤدي إلى التوقف عن الإبداع والابتكار. ولعلّ غياب منهجية النقد في واقعنا أفقدتنا الثقة بأنفسنا، إذ توقف عطاؤنا وتفكيرنا عند أفكار وعطاء السابقين، مما يعيـق عملية التجديد.

أما الخلل في المنهجية فلعلّه نظراً لغياب ترتيب الأولويات، أو لأن خططنـا خططـاً عشوائية غير مبنية على أسلوب علمي ودراسات واقعية، فنجد انشغالاً بالآثار والنتائج عـن المسببات الحقيقية.

أما التوسع في المصالح أو الاجتهاد المقصدي فهو معيق مـن معيقـات التجديـد لأن البعض يخلط بين المصالح الحقيقية والمصالح المتوهمة أو التي تتعارض مع مصالح أخرى، ولعلّ غياب الفهم لضوابط المصالح جعل توسعاً أو إلغاء لبعضها مما يؤدي إلى التحلّل مـن القيود والضوابط والأحكام الشرعية مما يعيق عملية التجديد.

أما إغلاق الاجتهاد فهو معيق كبير من معيقات التجديد ولعلّ هذا سببه فقـدان الثقـة بالنفس، أو لسيادة منهج التقليد الأعمى والتعصب للرأي، ولعلّ سيادة هذا المنهج نظراً لعـدم النظرة إلى التراث الإسلامي نظرة ناقدة وفق معيار دقيق في الأخذ والرد، أو التقديس لبعض الأشخاص وأفهامهم، مما يعيق عملية التجديد.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما المبادئ التي تحكم مستجدات العصر والتي تحتّم تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا؟

تتنوع مستجدات العصر وتتعدد، وهذا التنوع والتعدد له أثره في كافة مناحي الحيـاة، ومن جملة ذلك تأثيرها في المؤسسات التربوية، ومن هنا تتحدد نوعية المخرجات التعليمية، وبناء على ذلك فإن تطورات هذا العصر تحتّم نوعية خاصة في المخرجـات أو النتاجـات التربوية، ولعلّ الانفجار المعرفي وتدفق المعلومات، وتعدد مصادر المعلومـات وتـضاربها وانتشار أدوات العولمة وتنوع وسائلها، وما سببه هذا الانفتاح الهائل في عالم كادت أن تزول فيه الحدود المكانية والحواجز الجغرافية، وتذوب فيه الخصوصيات والهويات، وتـنمط فيـه الأذواق والسلوكات، جعل لهذا العصر أولوياته التي نريدها في نتاجاتنا التربوية، ولعلّ هـذا ما جعل **مجال مهارة التفكير** وتنميته من أولويات التطوير التربوي في هذا العصر، إذ لا بد من بناء العقلية المفكّرة القادرة على التمحيص والنقد والاختيار والإضافة وإثبات الذات فـي خضم التعدد والتنوع والتطور الهائل والسريع في عالم المعلومات والمعرفة.

ولعل اختيار هذا المجال وتركيز الدراسات عليه ليكون من أهم أسس التطوير؛ قد يعود لكون الاستثمارات تحولت في ظل معطيات هذا العصر من استثمار في المال إلى الاسـتثمار في العقول، وأصبحت العقول المفكّرة المبدعة الناقدة هي رأس المال فمقياس القوة اليوم لمن يمتلك المعرفة، وللقادر على إبداع طرق توظيفها والإفادة منها في كافة مجالات الحياة.

ولعلّ اختيار هذا المجال يعود لنتائج التغذية الراجعة من الميدان والواقع التي تؤكد أن مناهجنا التعليمية لم تُكرس في كثير من الأحيان إلا عقـولاً مقلـدة لا مبدعـة، ومتّبعـة لا ممحصة، وناقلة لا ناقدة، والتي ترسخت فيها معاني الآبائية والإمعية والإتكالية.

ولعلّ التطور التكنولوجي كان في بعض مجالاته من أسباب تعطيـل التفكيـر وهـدر الطاقات، وتغييب منهجية التفكير السليم، مما يولّد الحاجة إلى إعادة تشكيل عقول أبنائنا لتعود إلى أولى وظائفها وهي التفكير حتى في أبسط مستوياته، فلعلّ هذا الواقع جعل التفكير مـن أولويات التطوير في مناهجنا التدريسية.

ولعلّ الحفاظ على الكيان المستقلّ للفرد والجماعة في خضم عالم يحكمه التنافس، والـذي قد تتصارع فيه الثقافات أحياناً جعل من إنتاج الأفكار وإبداعها والإفادة منها في كافة مجـالات الحياة هي السبيل لتحقيق الذات وإثبات الهويات، فعصر المعلوماتية الذي نعيشه اليوم جعل من التفكير هو المحور الذي يعتمد عليه تطور المجتمعات البشرية بل واستمرارية وجودها.

ولعلّ نتائج الدراسات التي أثبتت أن التفكير مهارة كغيرها من المهـارات يمكـن أن تتطور بالمراس والتدرب، وبأنواعه المختلفة من تفكير إبداعي وناقد وحل مشكلات واتخـاذ قرارات، جعل من الإمكان إدخاله في المنهاج وتحقيقه في المخرجات التعليمية.

وهذا المجال لم يغفل عنه القرآن الكريم، فالإسلام دين العلم والمعرفـة منـذ لحظاتـه الأولى بدليل ابتدائه بمفتاح العلم والمعرفة وهو "اقرأ"، فهو دين التفكير، بـل التفكيـر فيـه فريضة وعبادة، ومن هنا كان اهتمام القرآن الكريم بكل ما له علاقة بتنمية العقـل وتزكيتـه وتخليصه من موانع التفكير السليم، وهذا ما يفسر تعدد ميادين التفكير التي دعا إليها ابتـداء من ميدان الأنفس والتاريخ وانتهاء بميدان الآفاق.

وهذا قد يفسر لنا عدم استخدام القرآن الكريم للفظ العقل جامداً بـل جـاء باشـتقاقاته المختلفة، ليدل على الوظائف والعمليات العقلية، والمتتبع لمادة التفكير في القرآن الكريم يجد أنها وردت بالاشتقاقات الفعلية المختلفة في (148) موضعاً في القرآن الكريم، مما يدلّل على أهمية التفكير وأنها الوظيفة الأساسية للإنسان، ويمتد التفكير من الماضي والحاضـر إلـى التفكير بالمستقبل، وبالميادين المتنوعة التي حث على التفكير فيها.

هذا إضافة إلى المصطلحات المتعلقة بالتفكير مثل التفقه –وهي عملية تفكير عميقـة- الذي ورد في (20) موضعاً باشتقاقاته الفعلية المختلفـة، والتـذكر الـذي ورد فـي (269) موضعاً، والتعقل وورد في (49) موضعاً والنظر في (129) آية، والاعتبار في (7) آيـات، والتدبر في (4) آيات.

فهذه المشتقات تعكس دور الإسلام في تنميته للتفكيـر بمـستوياته كافـة، ولا سـيما مستويات التفكير العليا، فالتفقه والتعقل والنظر والاعتبار والتدبر عمليات تفكير عميق.

أما اختيار **مجال الحوار** كمحور أساس في عملية تطوير المناهج، فلعـلّ أول أسـباب ذلك أن حوار الثقافات والحضارات بل والأديان من أهم قضايا الساعة، والتي فرضت نفسها في ظل ظهور مفاهيم الصدام والصراع، والتنازع لا التدافع، جعلت من الـضرورة بمكـان الحوار مع الآخر.

ويمكن أن تكون الأحداث الأخيرة ولا سيما أحداث الحادي من أيلول، والتي وضـعت المسلمين -قصداً أو بغير قصد- في قفص الاتهام، وما رافق ذلك من إلصاق التهم بالمسلمين كالتطرف والإرهاب وتغييب الآخر، كل هذا لعلّه المسؤول عن ظهـور مفـاهيم التواصـل والتسامح والاعتراف بالآخر، مع ضرورة تصحيح الصورة عن الإسلام والمـسلمين، وقـد يكون الحوار أحد السبل لتحقيق ذلك.

ولعلّ العولمة وأدواتها فرضت علينا الانفتاح لا الانغلاق، والتعايش لا المواجهة، وتحقيق الذات لا الذوبان، كل هذا يفرض التواصل مع الآخر ضمن انفتاح له شروطه وضوابطه.

ويمكن أن يكون سبب التركيز على الحوار نظراً للفوائد التربوية لهـا والتـي تعـود بالدرجة الأولى على المتعلم، وهي طريقة لها أصولها وسندها في مصادر تاريخنا الإسلامي وتراثنا التربوي، ولا سيما إذا أدخلت أسسها وقواعدها في كتب التربية الإسلامية.

ولعلّ تطور النظريات التربوية وتغير النظرة للفرد جعل من الأهمية بمكان التأكيد على ذاتية الفرد وفاعليته، والحوار وسيلة من وسائل تحقيق ذلك.

والحوار مبدأ إسلامي أصيل له سنده في مصادر تراثنا التربوي الإسلامي، والمتتبـع للفظ الحوار في القرآن الكريم يجده قد ورد (3) مرات صريحاً فقد ورد مرتين فـي سـورة الكهف، قـال تعـالى: ﴿ ◆❑➔♎◆❒ 🕗🙰❍🙪⌨🢰⬧🕚❁🕛🙰🙮 ⬧✌🙵⬧◗⬧▭ ◆❑➔♎◆❒ 🕗🙰❍🙪⌨🢰⬧🕚❁🕛🙰🙮 ⬧✌🙵⬧◗⬧▭
⍓⌨☪🙰👌 🡐❸⬧✡⬂📬❒📖 ⚐🙵⬧☼❒📖 🗑🕛🡐■🡓❻🙣❒🙵❑⧫⬈⑥ ✂🕉❷☒🗑⧫☼🙜❽⧫⬉❒📖◆❒ ☪⬧🙵⧫👌 ﴾ [الكهف: 34]، وفـي الموضـع الثـــــاني: ﴿ ◆❑➔♎◆❒ 🕛🡐❍🡐⌨🙰❍🙵❁🕒 🕛🡐❍⬧🙮 ⬧✌🙵⬧🔔 ◆❑➔♎◆❒ 🕛🡐❍🡐⌨🙰❍🙵❁🕒 🕛🡐❍⬧🙮 ⬧✌🙵⬧🔔 ﴾
❽🙰🔔⅄✏🙵🙵🙪📪 ❁☠⬀❷☒🗑☒📬❒📖 🗑🕛🡐■🡓❻🙣❒🙵❑⧫⬈⑥ ﴾ [الكهـف: 37] وقولـه تعـالى: ﴿ ⌘⍓🖫⍓⌨⬧◗■⍓ 🗄✇✂⧫❷➔✍♊🙰👌 ⌘⍓🖫⍓⌨⬧◗■⍓
❒◆🖎⌖⇳☝⧫🗄⬉❼☑ ◗🙪🖫■⑥ ✂🙵✏★ ❒◆✂🙵✏✦
③⧫❍⬄☺⍓⬈🡐 👌❒⧫❑❒🙵❒⬉❻◆📬⬈☺⍓🙵✏ ﴾ [المجادلة: 1]، وهنـاك بعض القضايا في الإسلام طُرحت بأسلوبٍ حواري تجلّت فيه مبادئ الحوار وأسسه وآدابـه وضوابطه على اختلاف موضوعاته، وهذا يختلف عن مفهوم الجدل الذي ورد في الغالب في موضع الذم والقدح.

أما اعتبار مجال **التربية الأخلاقية** كأساس في تطوير المناهج في هذا العصر، فـسببه على الأغلب ما تعيشه مجتمعاتنا من حالة التردي المستمر في جوانب الحياة كافـة، نتيجـة

غياب تفعيل منظومة القيم الأخلاقية في الواقع مما انعكس سلباً على حياتنا أفراداً ومجتمعات، ولعلّ ظن البعض بأن المادة والتقدم التقني تُغني عن منظومة القيم الأخلاقيـة، وأن مقيـاس التقدم والرقي يقاس بمقاييس مادية بحتة، كل هذا جعل من المجتمعات المعاصرة جحيمـاً لا يطاق، وما سببه ذلك من ويلات ونكسات باء بها الفرد والمجتمع وعلى المستويات كافة.

ومن هنا تشتد الحاجة إلى منظومة القيم الأخلاقية في هذا العصر التي وصلت فيها إلى مرحلة الاحتضار، حين غُلّبت قيم الانحراف والتسلط والتجبر والفساد وغياب إنسانية الإنسان وهدر كرامته.

وقد أثبتت التجارب والوقائع على مر العصور أن انهيار المجتمعات يبدأ من الانهيـار الأخلاقي لا الانهيار المادي، فإذا فسدت القيم وانحلّت الأخلاق وانتشر الظلم فإن عاقبة تلـك المجتمعـــات الـــزوال لا محالـــة، قـــال تعـــالى: ﴿ [illegible] ﴾ [الإسـراء: 16]. وقولـه تعــــالى: ﴿ [illegible] ﴾ [هود: 117].

ولعلّ هذا التوجه يصبح أكثر إلحاحاً وضرورةً في هذا العصر نتيجـة بعـد سـلوك المخرجات التعليمية عن الأخلاق جملةً وتفصيلاً، أو تغييب تفعيل المنظومة الأخلاقيـة فـي الواقع، والفجوة التي أصبحنا نلاحظها بين النظرية والتطبيق في عالم الأخلاق، جعلت مـن الأهمية بمكان إعادة تربية أبنائها وفق القيم الأخلاقية، من خلال وسائط التربيـة المختلفـة وعلى رأسها المؤسسات التعليمية بوسائلها المختلفة وخاصة من خلال المناهج التدريسية.

والإسلام وإن كان يهتم بالقيم على اختلاف أنواعها، إلا أنه يعطي اهتماماً أكبر للقـيم الروحية والخُلُقية، ويحاول إخضاع كل ما عداها من قيم إليها، ليـصبح الـدين والأخـلاق الشعار العام للمجتمع الإسلامي وللتربية في هذا المجتمع، ومن هنا يصبح هدف تربية الروح وتهذيب الخلق الهدف الأسمى التي تسعى التربية الإسلامية إلى تحقيقـه، والمتتبـع لآيـات القــرآن الكــريم يجــد ارتبــاط الأخــلاق بالــدين، مــن مثــل قولــه تعــالى: ﴿ [illegible] ﴾ [التوبـــة: 119]. وقولـــه تعـــالى: ﴿

[illegible]
[illegible]
[illegible] ﴾ [البقرة: 83]. وقوله تعالى:
﴿ [illegible]
[illegible]
[illegible] ﴾ [البقـــرة: 177].

وقوله تعـالى: ﴿ [illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible] ﴾ [الأنبياء: 73] وغير هذا كثير، مما يدلّ على ارتباط القـيم الروحية بالقيم الأخلاقية بشكل وثيق، وأن من الأهداف الكبرى في الإسـلام ترسـيخ القـيم الأخلاقية في النفوس لينعكس ذلك واقعاً في السلوك.

أما التركيز على مجال **تكنولوجيا التعليم** وجعله من الأولويات التي يجـب أن تؤخـذ بعين الاعتبار في ضوء المستجدات الراهنة، فيعود إلى عصر المعلوماتية الذي يفرض علينا التمكن من وسائل امتلاك المعرفة والسيطرة عليها، كما أن التطور الهائل في مجال التقنيات الحديثة والإعلام والتواصل فرضت انفتاح التعلم على التقانة، مما يحتم علينا تمليك المعلـم هذه الآليات لتوجيه الطلبة وإرشادهم في إطار عملية تعليمية مركّزة ومقنّنة وبوسائل حديثـة ومتطورة، وكل هذا يفرض أن يتّسع إطار التطور في المناهج فلا يقتصر على مجرد إيصال المحتوى إلى أذهان الطلبة بأية وسيلة كانت، بل يوجب علينا الأخذ المستمر بنتائج البحـوث العلمية والمفاهيم الجديدة في أساليب التدريس ووسائله وتنوع مصادر التعلم، لتمكين المـتعلم من مواكبة التطور التقني التعليمي بما يتناسب وأهدافنا وفلسفتنا الذاتية، ويراعـي حاجاتنـا الخاصة بعيداً عن مخاطر التبعية.

ولعلّ هذا التوجه يرجع إلى كوْن مجال التربية والتعليم من أكثر المجالات التي تتكون فيها الكفاءات العلمية والتقنية المستقبلية، فتنمية مهارات الفرد وتطوير كفاءاته تنطلـق فـي كثير من الأحيان من المناهج التدريسية، فكل هذا يجعل من الأهمية بمكان مراعاة المجـال التربوي لتوظيف التكنولوجيا من خلال برامج التعلّم الذاتي التي تُراعى فيها مبادئ الفـروق الفردية، وتكافؤ الفرص التعليمية، وتحقيق ذاتية المتعلّم، ومراعاة احتياجاته، وفي ذلك إقصاء التعليم المنمط المفروض على الطلبة.

وقد يرجع هذا التوجه إلى كوْن استخدام الوسائل التعليمية بأنواعها وأشـكالها المختلفـة، يجعل عملية التعلم عملية مشوقة، عدا عن كوْنها تساعد الطلبة على التفكير، وتوسع مـداركهم، وتلبي احتياجاتهم، وتعدهم للحياة والذي هو هدف أسمى من أهداف التربية والتعليم.

والمتتبع لمصادر التربية الإسلامية المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية يجد أنها لم تُغفل هذا الجانب، فنجد تأصيلاً لكثير من المبادئ التربوية وطـرق التـدريس وإجراءاتـه ووسائله، وتوجيهاته لاستخدام وسائل التعليم المناسبة للمواقف التعليمية المختلفة، ومن هنـا تنوعت هذه الوسائل لتشمل كل ما في الكون، كما أن اختلاف اسـتخدام النبـي ﷺ لطـرق التدريس وإجراءاته ووسائله باختلاف المواقف التعليمية، وبطبيعـة المتعلمـين وظـروفهم، وتوظيفه لمصادر التعلم ووسائله المتاحة وارتباط ذلك بالأهداف التربوية المنشودة، كل ذلـك يعد أرقى استخدام لتكنولوجيا التعليم والاتصال.

أما التوجهات العالمية والمحلية إلى مجال **التعلم الذاتي** فلعله يعود إلى تـوافر أسـهل السبل للوصول إلى المعلومات والمعرفة، فمع التقدم العلمي والتقنـي ومـع زيـادة حجـم المعلومات وتنوعها وسرعة نموها؛ أصبح من المتعذر على المؤسسات التعليمية مواجهة هذا التدفق المعلوماتي والسيطرة عليها بمفردها، فهذه القضية أحدثت إشكاليات أمام عملية التعليم والتعلم أهمها: ماذا نعلم؟ وكيف ننتقي المعلومة من هذا الكم المتراكم من المعلومات؟ فوجـد أن الطريقة المناسبة لذلك هو زيادة قدرة الفرد على الحـصول علـى المعرفـة وانتقائهـا وتخزينها وحفظها واسترجاعها من خلال زيادة قدرة الفرد على أن يتعلم بنفسه، ولا سيما أنه قد صاحب هذا الانفجار المعرفي تقدم تكنولوجي جاء بأجهزة وتقنيات تعليمية تعد مـصدراً مهماً من مصادر نقل المعلومات والمهارات والخبرات والتجارب.

ولعل الانفجار السكاني وما سببه من ازدحام الغرف الـصفية، وتـدن فـي مـستوى التحصيل الدراسي، وانخفاض في نوعية التعليم، جعل من التعلم الذاتي حلاً لهذه المـشكلة، لأن معظم أشكاله تعتمد مواد مطبوعة سمعية وبصرية.

ولعلّ هذا التوجه يرجع إلى تطور النظريات التربوية، وتغير النظرة للفرد التي كانـت تنظر إلى الأفراد الذين يشتركون في مرحلة عمرية واحدة بمنظار واحد، وبالتـالي تحـاول صبهم في القالب نفسه، إلى نظرة تمايز واختلاف في القدرات والميول والاتجاهـات، ومـن هنا لا بد من تنويع الخبرات وتعدد الوسائل المقدمة للمتعلم، وإتاحة الفرصة له ليتعلم بحسب سرعته وقدراته الخاصة، لتتحول الفروق من فروق في القدرات إلى فروق في الزمن، وهذا ما قد يحققه التعلم الذاتي، وفي هذا تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

وقد تكون الفوائد المترتّبة على التعلم الذاتي جعلت مثل هذا التوجه نحوه، فالتعلم الذاتي يقضي على التعليم النمطي المفروض على المتعلم، والذي يتمثل فيه دور المتعلم بالاستقبال، باعتباره مخزناً للمعارف والمعلومات والمهارات، مما يعمق سلبية المعلـم وتنتفـي معهـا فعاليته، وفي التعلم الذاتي تحقيق ذاتية المتعلم، وتنمية الاسـتقلالية فـي التفكيـر والعمـل والإبداع، إذ أن هذا النوع من التعلم يوفر أفضل الظروف من أجل قيام المـتعلم بمواصـلة دراساته واستقصاءاته، معتمداً على ذاته، وفي ذلك تنمية الاستقلالية لدى المتعلم والتي هـي قيمة كبرى في الحياة المعاصرة المتجددة والمتغيرة عبر الزمان والمكان.

ولعلّ استمرارية تطور العلم والتعلّم وتغيرهما بتغير العـصر وتجـدده، جعـل مـن الضرورة التعلم مدى الحياة لمسايرة مثل هذا التطور، والتعلم الذاتي المستمر وسـيلة مـن وسائل تحقيق ذلك.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين الثالث والرابع واللذين ينصان على: ما درجة تـضمين كتب التربية الإسلامية للصفين العاشر والثامن المعتمـدة للأعـوام 1993م و2006م لمستجدات العصر؟

ستتم المناقشة لهذين السؤالين من خلال تفسير أسباب ورود المجالات الرئيسة في تلك الكتب بحسب نسب وتكرارات ورودها، مع التركيز على أعلى وأدنى محـور فرعـي فـي المجال نفسه.

أ. مناقشة النتائج المتعلقة بكتاب التربية الإسلامية للصف العاشر المعتمد لعام 1993م:

تبين أن هذا الكتاب تضمن المجالات الخمسة التي نصت عليها هذه الدراسة، وأن أعلى مجال كان لمجال التربية الأخلاقية، ويليه مجال تكنولوجيا التعليم، ثم مجال التفكير فمجـال الحوار، وأخيراً مجال التعلم الذاتي (انظر جدول 1).

وقد يعزى حصول مجال التربية الأخلاقية على أعلى تكـرار نظـراً لارتبـاط التربيـة الأخلاقية بالتربية الدينية، فمن أولويات أهداف منهاج التربية الإسلامية ترسيخ القيم الأخلاقيـة في نفوس الناشئة، ومن هنا كان على المحتوى أن يعكس هذا الهدف، ولعلّ هذا نابع من كـوْن الالتزام بالأخلاق الفاضلة واجباً كالتزامنا بالأحكام الشرعية الواجبة، ومن هنا جاءت الكثير من النصوص الشرعية تربط بين الدين والخلـق، قـال تعـالى: ﴿ ③♦🕔✵🕯❐⑨🙞&❐✍

✂✍✍▲🔔✎⇦▫🙞↗♦✂✌♦☪↖❐✂☎ ✂✍✍✹☽➔❐✂☎

✂✍✍▲ ❐♦🕮↗❐☼🡨❐✂☎ ✌♦↗⮹

✂👓🕿〰🕛○🕔⑨ᘔ🔔ᘔ✓▫ቃ ﴾ [التوبة: 119] حتى أن البعض لا يكـاد يفـصل بـين الأخلاق والدين، بل أن مقياس الالتزام والتدين يقاس في كثير من الأحيان بمدى الالتزام والانضباط الخلقي.

ولعلّ هذه النسبة لمجال التربية الأخلاقية كوْن حاجتنا إليها لا تنقطع في كـل زمـان ومكان، فالقيم الأخلاقية الثابتة هي أساس بقاء المجتمعات واستمرارها وتطورهـا، فانهيـار المجتمعات يقاس بانهيار القيم الأخلاقية وتراجعها لا بالتراجع المادي.

ولعلّ التغذية الراجعة من الميدان والتي تؤكد بعد مخرجاتهـا التعليميـة عـن القـيم الأخلاقية منهجاً وسلوكاً، جعلت من أولويات وظائف المنهـاج ولا سـيما منهـاج التربيـة الإسلامية التركيز على ضرورة اقتران النظرية بالتطبيق في مجال الأخلاق.

ويلاحظ أن أعلى تكرار في مجال التربية الأخلاقية في هذا الكتاب كان لصالح المحور الفرعي الذي ينص على استخدام الإقناع في تقديم الأخلاق لا الأوامر والنـواهي المجـردة (انظر جدول 6) ولعلّ السبب في ذلك أن استخدام الأسلوب المقنع للاستدلال علـى صـحة شيء وتدعيمه بالأدلة والوقائع يكون أدعى لقبوله عقلاً ومنطقاً، لذا فمجرد الأوامر والنواهي قد لا تحرك فينا ساكناً، بل قد يزداد البعض عناداً عند استخدام هذا الأسلوب، لذا فالعقلانيـة والإقناع سبب لقبول الشيء، ومن هنا فإن تقديم الأخلاق بهذه الصورة هو أدعـى لقبولهـا وتطبيقها، وقد يرجع سبب ذلك أن محتوى منهاج التربية الإسلامية علـى اخـتلاف نوعيـة موضوعاته ما هي إلا توجيهات أخلاقية ضمنية في الأغلب، كما أن نوعية الدروس المتمثلة في وحدة السيرة النبوية، ووحدة الأخلاق والتهذيب في هذا الكتاب وما احتوته من توجيهات أخلاقية غير مباشرة من ذكر مواقف من سيرة النبي ﷺ وسير السلف الصالح مـع ضـرب الأمثلة؛ جعل هذا المحور الفرعي يتميز بأعلى تكرار.

أما أدنى تكرار في هذا المجال فكان للمحور الفرعي المتعلـق بالاهتمـام بالعلاقـات الإنسانية، مع أن النسبة المئوية لهذا المحور قد لا تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينها وبين المحاور الفرعية الأخرى (انظر جدول 6)، فلعلّ السبب في ذلك يعود إلى أن هذا المحور قد يظهر في الواقع العملي الملموس أكثر من ظهوره في المحتوى الدراسي، كما قد يظهر من خلال معاملة المعلم لطلبته، أو من خلال العلاقات بين المتعلمين أنفسهم، وحتى من خلال العلاقات مع كل فرد في المؤسسة التعليمية.

ولعلّ هذا المحور يتعلق بوظيفة المعلم كونه مربياً قبل أن يكون معلّماً، ويتعلق بطرق التربية الأخلاقية المختلفة وفي مقدمتها التربية الأخلاقية من خلال القدوة.

أما **مجال تكنولوجيا التعليم** فقد حظي بالمرتبة الثانية بعد مجال التربية الأخلاقية (انظر جدول 1) مع أن الاهتمام بهذا المحور ازداد بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة، ولعلّ السبب في ذلك يعود لمفهوم تكنولوجيا التعليم الذي لا يقصد به استخدام الوسائل التعليمية فحسب، وإنما تحقق أهداف العملية التعليمية التعلمية يعد محوراً أساسياً في مفهوم تكنولوجيا التعليم، فمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتنويع الخبرات التي تُقدم للمتعلم، واستخدام أساليب التقويم البنائي والختامي كلها أمور تقع في صلب تكنولوجيا التعليم، كما أن الاهتمام بمجال تكنولوجيا التعليم يعود إلى الفوائد التي يحققها استخدام الوسائل التعليمية في العملية التعلمية، وخاصة فيما يتعلق بأثرها في زيادة التحصيل، وتنمية الاتجاهات الإيجابية، والتشويق أثناء تنفيذ الموقف التعليمي ودفع السأم والملل، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من الشياب (1989) وأبو دياك (1995م) والبداينة (1997) واحمود (1998) والخصاونة (1998) والعتوم (1998) واليوسف (2001)، وهذه المحاور الفرعية متوافرة بدرجة عالياً نسبياً في هذا الكتاب وخاصة المحور الفرعي المتعلق بمراعاة مبدأ الفروق الفردية الذي حصل على أعلى تكرار (انظر جدول 4) فنجد المحتوى يراعي المستويات المختلفة للطلبة، ونجد نوعاً من البساطة في لغة الكتاب وعدم تعقيدها، كل هذا قد يكون هو المسؤول عن ارتفاع التكرارات لهذا المحور الفرعي مما جعل المجال الكلي يحظى بتكرارات مرتفعة.

وكان أدنى تكرار للمحور الفرعي المتعلق بتنوع الخبرات التي يقدمها للمتعلم في هذا المجال، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أن المحتوى يغلب عليه طريقة معينة عادةً في طريقة العرض، أو أننا نريد التركيز على المفاهيم الأساسية، فتبقى الخبرات التي تقدم للمتعلم محدودة.

ولعلّ السبب في ذلك يرجع إلى كوْن المعلم المنفّذ للمنهاج هو المسؤول عن إثراء المحتوى التدريسي بالخبرات المختلفة، وربطها بواقع المتعلمين ومشكلاتهم واحتياجاتهم.

أما **المجال الثالث فكان مجال التفكير** بنسبة متوسطة (انظر جدول 1)، فإثارة تفكير الطلبة هدف أساس من أهداف المنهاج عامة ومنهاج التربية الإسلامية خاصة، ولعلّ ارتباط مجال التفكير بمنهاج التربية الإسلامية يعود لكوْن الإسلام هو دين التفكير، بل التفكير فيه عبادة وفريضة.

إضافة إلى أن منهاج التربية الإسلامية هو ترجمة للأهداف الكبرى في الإسلام، ويستند إلى الأسس الفلسفية المستمدة من نظرة الإسلام إلى الكـون والإنـسان والحيـاة، والتفكيـر هدف أساس ومن الأهداف الكبرى في الإسلام، فلا بد أن يعكس المحتـوى هـذه الأهـداف ويحاول تحقيقها.

ولعلّ هذه النسبة كانت لكوْن التفكير أولوية من أولويات التطوير التربوي فـي الأردن بمراحله المختلفة، فإيجاد مخرجات تربوية مفكّرة قادرة على التكيف، والتأثير الإيجابي فـي الحياة، وحسن التعامل مع الواقع ضمن منهجية التفكير العلمي وبمستويات التفكير المختلفـة هي من الأهداف الكبرى التي يؤمل تحقيقها في نتاجاتنا التربوية.

ولعلّ الاهتمام بالتفكير في مناهجنا يعود لكوْن التفكير مهارة كغيرها من المهارات يمكـن أن تتكون لدى الناشئة بالتدرب والمراس، فلا بد من تمليكها لهم وهم في مرحلة الطلب، فكلمـا ازداد التركيز عليها في المناهج التدريسية تدرجاً أفقياً وعمودياً، أصبحت من الأمور البدهية عند المتعلم، وأصبحت مهارة ذاتية تُمارس في كل المواقف الحياتية بكل سهولة ويسر.

ومن هنا كان تأكيد المنهاج على العمليات العقلية بكل مستوياتها، فهذا المحور الفرعي حصل على أعلى تكرار في هذا الكتاب (انظر جدول 2) ولعلّ السبب في ذلك يعـود إلـى ضرورة مراعاة مبدأ الفروق الفردية، فنحن لا نوجه المنهاج التدريسي إلى مـستوى عقلـي وفكري ونفسي وجسدي واجتماعي واحد، وأن تساوت المرحلة الزمنية أو العمرية، فلا بـد من مراعاة هذه القدرات والاتجاهات والميول المختلفة والمتفاوتة.

وقد يظن البعض أننا بحاجة دائماً إلى مستوى عالٍ فقط من مستويات التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم الذي يتطلب الإبداع والنقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات، ونتناسى أن هذه العمليات العقلية العليا تستند ضمن الهرم التسلسلي لمستويات التفكير إلى العمليات العقلية الدنيا، فلا يمكن مثلاً أن نقوم دون تذكر أو فهم واستيعاب، فالمستويات العقلية مكملة لبعضها البعض في علاقة تناسقية تسلسلية لا علاقة تنافر وتضاد.

ومن هنا كان تأكيد القرآن الكريم على العمليات العقلية بمستوياتها المختلفة فكان التذكّر والفهم والتفقّه والتعقل والاعتبار والعظة.

أما أدنى تكرار للمحاور الفرعية في مجال التفكير فكان للمحور الذي يتعلـق بكـوْن أسئلة الدرس هادفة وتثير التفكير (انظر جدول 2) فلعلّ السبب في ذلك يعود إلى كوْن طرق التقويم ما زالت في المناهج عموماً ومنهاج التربية الإسلامية خصوصاً تركز على العمليات

العقلية الدنيا، ولا سيما التذكر والحفظ، فقلما نجد أسئلة توجه إلى الطلبة لتحفزهم على الإبداع أو النقد أو إبداء الآراء الذاتية أو لتطوير فكرة أو الإضافة أو الربط المنطقي أو التعليل أو الاستنتاج وما إلى ذلك؛ ومن هنا كان حصول هذا المحور الفرعي على أدنى تكرار، ولعلّ ذلك يعود إلى النسبة التي تشكلها الأسئلة في المحتوى ككلّ، وقد يكون سبب ذلك أن من مهمة المعلم عند تنفيذ الموقف التعليمي إثارة التفكير من خلال الأسئلة التي يطرحها على الطلبة، وهذا جزء من الدور الأساس الذي يقوم به المعلم.

أما **المجال الرئيس الذي جاء بعد مجال التفكير في المرتبة الرابعة فهو مجال الحوار** (انظر جدول 1) بنسبة لا بأس بها، فالحوار مبدأ أساسي من مبادئ التواصل والتفاعل مع الآخرين، والمقرر الدراسي ما هو إلا أداة من أداة التواصل والتفاعل، فكلما شعر الطالب بأن المحتوى يخاطبه ويحاوره، وأنه موجه إليه ويهتم به، كان المحتوى أكثر تأثيراً في الطالب، ومن هنا كان اهتمام القرآن الكريم في عرض كثيرٍ من قضاياه بأسلوب حواري متميز تجلّت فيه مبادئ الحوار وأساسياته وأخلاقياته، ولعلّ في ذلك إفادة من منهج القرآن الكريم في هذا المجال، بعيداً عن الجدل، إضافة إلى أن الحوار له فوائده التربوية، فهو يعود الفرد على التفكير ويحترم ذاتيته، ويدْفعه إلى البحث والجد، كما أن له أثراً في التحصيل والاحتفاظ بكثير من المفاهيم والحقائق، عدا عن كوْنه يدْفع الملل والسأم الذي نجده في بعض الطرق التقليدية في التدريس، وتتفق هذه الأمور في بعض جزئياتها مع نتائج دراسة عطية (1989).

أما حصول هذا المجال على تكرارات أقل من غيرها من المجالات الرئيسة فيعود إلى كوْن الحوار يغلب عليه أن يكون أسلوباً تدريسياً لا أن يكون جزءاً من تنظيم المحتوى، فهذه وظيفة قد تتعلق بالمعلّم وطريقة تنفيذه للمنهاج الدراسي.

أما أعلى تكرار للمحاور الفرعية المتعلقة بهذا المجال فكان للمحور المتعلق بالتشجيع على الحوار بطريقة سليمة (انظر جدول 5) ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى كوْن مناهج التربية الإسلامية أفادت من منهج القرآن الكريم، فنجد المحتوى التدريسي يشجع على تقديم أدلة لدعم الآراء، ويحاور الطالب ويوجه له الاهتمام والرعاية.

ولعلّ السبب في ذلك يعود لها أن استخدام الحوار بطريقة سليمة لها الكثير من الفوائد التربوية، التي تعود بالخير على المتعلم من خلال الاعتراف بذاتيته، كوْنه المحور الأساس في العملية التعليمية التعلمية.

أما أدنى تكرار للمحاور الفرعية في هذا المجال فكان لمحور التـشجيع علـى طـرح الآراء (انظر جدول 5) ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أن المساحة المعطاة للأنشطة والتقويم من مجموع المحتوى التدريسي ما زالت محدودة، ولعلّ تأثيرات التلقين والسرد مـا زالـت باقية في أذهاننا مما انعكس على محتوى المناهج التدريسية –في بعض الأحيان- فتُقلل مـن أهمية آراء الطلبة أو وجهات نظرهم، فلا بد من النقلة النوعية في تفكيرنـا ونظرتنـا إلـى طلابنا لينعكس ذلك على المنهاج بعناصره المختلفة.

ولعلّ نوعية الموضوعات التي تُطرح في منهاج التربية الإسلامية تؤثر في هذا المحور، فجلها قد يتعلق بالحقائق اليقينية التي لا مجال فيها لإبـداء الآراء الذاتيـة، كالحقـائق العقديـة والتشريعية مما يجعل مجال إبداء الآراء ووجهات النظر محصوراً في موضوعات معينة.

أما أدنى تكرار فكان لمجال التعلم الذاتي، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلـى محـددات التعلم الذاتي، والإمكانات الهائلة التي يحتاجها، فيحتاج إلى تنظيم المحتوى بأشكال معينة، وما يتبع ذلك من إعداد خاص وتأهيل للمعلمين، إضافة إلى الوقت الطويل نسبياً الـذي يحتاجـه سواء على مستوى التخطيط والإعداد أو على مستوى التنفيذ والتطبيق، مما يشكّل عقبة أمام التعلم الذاتي، وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كـل مـن أبـو ديـاك (1995) وبني عيسى (1999) بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعرفة والممارسة لمبادئ التعلم الذاتي أو التعليم المفرد من قبل معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، لـذا فهـو يحتاج إلى تأهيل خاص وتنظيم معين للمحتوى الدراسي.

ولعلّ اعتقاد البعض بأن التعلم الذاتي مرتبط بالتعليم غير النظامي جعل من هذا المجال يحصل على أدنى تكرار، مع أن مبادئ التعلم الذاتي لم يغفل عنها القرآن الكـريم أو الـسنة النبوية، ومع ذلك نجد البعض يغفله، أو يظن أنه يحتاج إلى مراحل متقدمة من العمر.

وقد حصل المحور الفرعي المتعلق بالتعلم الإتقاني في هذا المجال على أعلى تكـرار (انظر جدول 3) وقد يعزى هذا إلى الطريقة التي تم فيها عرض المحتوى بطريقـة مقنعـة وبأفكار كاملة ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى كوْن معظم أنشطة الكتـاب وأسـئلته إثرائيـة للمحتوى، كما أنها تُراعي وقت التنفيذ، مما يترتب عليه التأكد من تحقق الأهداف، وبالتـالي الوصول إلى التعلم الإتقاني.

أما أدنى تكرار فكان للمحور الفرعي المتعلق بالاهتمام بالتعلم القبلي اللازم لكل تعلـم جديد، وقد يكون سبب ذلك أن هذا المحور الفرعي محصور غالباً في بداية كل وحدة جديـدة

أو مقدمة درس جديد، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أن من وظائف المعلم التمهيد والتهيئة لكل تعلم جديد، بما يتناسب ومستوى الطلبة مراعياً التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد وبما يراعي الفروق الفردية بينهم.

ب. مناقشة النتائج المتعلقة بكتاب التربية الإسلامية للصف العاشر المعتمد لعام 2006م

تبين من نتائج التحليل لمحتوى هذا الكتاب أن المجالات المتضمنة فيه هي المجالات الخمسة، وأن أعلى تكرار كان **لمجال التفكير** (انظر جدول 1).

وهذا يؤكد ما ذكرناه عن العلاقة بين الإسلام والتفكير الذي هو مقصد وهدف أساسي له، كما أن الحاجة إلى التفكير في هذا العصر قد ازدادت وأصبحت أكثر إلحاحاً، في ضوء المستجدات المعاصرة وعلى رأسها ثورة المعلومات والاتصالات، مما يرتّب مسؤولية تعليم مهارات التفكير على المناهج عامة وعلى منهاج التربية الإسلامية بشكل أشد خصوصية، وهذا يتناسب مع الأسس التي بنيت عليها المناهج المطورة حالياً، والتي اعتمدت على أساس الاقتصاد المعرفي، والذي يعتبر التفكير فيه من أهم أركانه، وخاصة التفكير الإبداعي، وهذا ما يؤكده حصول هذا المحور الفرعي المتعلق بطرح أفكار إبداعية على أعلى تكرار في هذا المجال (انظر جدول 2) مما يعني مراعاة هذا الأساس بشكل سليم عند بناء تلك المناهج تخطيطاً وتنفيذاً، ويؤيد هذا حصول محور التأكيد على العمليات العقلية بكل مستوياتها على نسبة مرتفعة، وكذلك محور التشجيع على التفكير الناقد، أما المحور المتعلق بكون أسئلة الكتاب هادفة وتثير التفكير فقد حصلت على أدنى تكرار في هذا الكتاب، ولعلّ ما ذكرناه آنفاً من أن طرق التقويم ما زالت في مناهجنا تقيس المستويات الدنيا في التفكير، فنسبة الأسئلة التي تقيس مستويات تفكير عليا محدودة وتكاد تكون معدومة في بعض الدروس، ولعلّ الاعتماد على المعلم في طرح الأسئلة البنائية والختامية والتي تحفز الطالب على التفكير بالمستويات المختلفة جعل هذا المحور يحصل على أدنى تكرار، ولعلّ نسبة الأسئلة من المحتوى هي المسؤولة عن تدني هذه النسبة.

ويلاحظ أن مجال التفكير في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر لعام (2006م) حصل على تكرارات أعلى من المجال نفسه في الكتاب المعتمد لعام (1993) (انظر جدول 1) وبفروق ذات دلالة إحصائية، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى كوْن المناهج الجديدة طُورت في خضم ثورة الانفجار المعرفي وعصر المعلوماتية وعلى أساس الاقتصاد المعرفي، مما جعل التفكير من الأولويات التي يجب أن نؤهل نتاجاتنا التربوية على أساسها، ويتماشى هذا مع النتاجات العامة والخاصة للتربية الإسلامية المراد تحقيقها في مرحلة التعليم الأساسي، وفق خطة التطوير التربوي.

وجاء مجال **تكنولوجيا التعليم** في المرتبة الثانية وبنسبة مرتفعة نسبياً في كتاب الصف العاشر المعتمد لعام (2006) (انظر جدول 1) ولعلّ ذلك يعود إلى التوجهات العالمية الداعية إلى الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية التعلمية، ولعلّ في ذلك نوعاً من السيطرة على تدفق المعلومات وتطورها الهائل؛ إذ لا بد من تمكين الطالب من ناصية الـتحكم بهـذا التطور الهائل في المعرفة، إضافة إلى ما تنادي به النظريات التربوية من ضرورة مراعـاة مبدأ الفروق الفردية وضرورة التعلم الإتقاني، وهذا ما قد تحققه تكنولوجيا التعليم، وإن كانت هذه المبادئ التربوية لها سندها في الإسلام، والأصل مراعاتها في منهاج التربية الإسـلامية بالذات لأنه ترجمة لأهدافه ومبادئه التربوية المختلفة.

وهذا يتماشى مع خطة التطوير التربوي الداعية إلى توظيف التكنولوجيا فـي العمليـة التعليمية لأنها وسيلة تحقيق التعلم الذاتي، وهذا قد يفسر سبب حـصول المحـور الفرعـي المتعلق بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين على أعلى تكرار (انظر جدول 4)، كمـا قـد يعزى ذلك إلى أن من أهم أولويات التطوير جعل المتعلم كفرد هو محور العملية التعليميـة، بحيث نهيئ نوعاً من التعليم يتناسب وقدرات الفرد الذاتية وميوله واتجاهاته.

أما أدنى محور فرعي في مجـال تكنولوجيـا التعلـيم فهـو اسـتخدام أسـاليب التقـويم البنائي والختامي، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أن مجال الأنشطة والأسئلة الختامية يأخـذ حيـزاً محدوداً في المنهاج الدراسي، ولعلّ السبب في ذلك كوْن طرح الأسئلة بنوعيها البنائيـة والختاميـة جزءاً من وظيفة المعلم الرئيسة، هو مكمل لأسئلة الكتاب بنوعيها البنائية والختامية.

ويلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجال تكنولوجيا التعليم في كتـاب الـصف العاشر ولصالح الكتاب المعتمد لعام (1993) (انظر جدول 1) مع أن المناهج الجديدة يكثـر فيها إحالة الطالب إلى عمل برامج معينة في الحاسوب أو الرجوع إلى مواقع تعليميـة فـي الإنترنت، إضافة إلى أن المناهج الجديدة طُورت في خضم ثورة العلم والتكنولوجيا، بـل أن هذا المجال الرئيس كان من المفروض أن يراعى بشكل واضح في تلك المناهج، وفق الأسس التي بنيت عليها هذه المناهج، وبما يحقق أهداف التطوير التربوي، ولكن نجد أن مراعاة هذا المجال في كتاب الصف العاشر القديم بشكل أكبر ولعلّ السبب في ذلك يعود لما أثبتناه مـن أن مجال تكنولوجيا التعليم لا يحصر في استخدام الوسائل التعليمية المادية فحسب وإن كانت جزءاً منها، ولكن تكنولوجيا التعليم يعني تحقيق أهداف التعلم سواء رافق ذلك استخدام وسائل تعليمية أم لا، والذي يدل على ذلك المحاور الفرعية المتضمنة في مجال تكنولوجيا التعلـيم (انظر جدول 4) فكان عدد التكرارات لهذه المحاور الفرعية من مراعاة الفـروق الفرديـة

وتنوع الخبرات المقدمة للمتعلم وإتقان المتعلم لكل جزئية واستخدام أساليب التقويم البنائي والختامي لصالح كتاب الصف العاشر القديم، وقد يعزى ذلك إلى خبرة واضعي المنهاج القديم.

أما الترتيب الثالث لمجالات التطوير في كتاب الصف العاشر الجديد فكان لصالح **مجال التربية الأخلاقية** (انظر جدول 1)، وهذا قد يعزى لما ذكرناه آنفاً من ارتباط التربية الأخلاقية بالتربية الإسلامية، بل لا تكاد أية توجيهات إلا وترتبط بمنظومة القيم الأخلاقية، بل أن مقياس التدين أصبح في كثير من الأحيان يقاس بمقدار الالتزام الخلقي، ولعلّ هذا الاقتران جعل من الأهداف الأساسية لمنهاج التربية الإسلامية ترسيخ القيم الأخلاقية، لذا نجد أن وحدة الأخلاق والتهذيب وحدة أساسية في هذا المنهاج.

بل أن ما تعانيه مخرجاتنا التربوية من بعد عن الالتزام الخلقي وما سببه ذلك من ويلات ونكبات على المجتمع والفرد؛ جعلت التربية الأخلاقية من ضرورات هذا العصر، فكان لا بد لمنهاج التربية الإسلامية من ترجمة هذه الحاجة إلى واقع ملموس.

وهذا قد يفسر سبب حصول المحور الفرعي المتعلق بتوجيه السلوك السوي وضبطه على أعلى تكرار في هذا المجال (انظر جدول 6) إذ أن هذا المحور يرتبط بجميع موضوعات التربية الإسلامية، ولا يختص فقط بوحدة الأخلاق والتهذيب، ولعلّ حصول هذا المحور الفرعي على أعلى تكرار كوْن التوجيهات الأخلاقية لا قيمة لها إذا لم يقترن ذلك بتعديل السلوك غير المرغوب إلى سلوكات سوية مرغوبة، وهذا هو الأثر العملي للتربية الأخلاقية.

أما أدنى تكرار فكان للمحور الفرعي المتعلق بتنمية اتجاهات إيجابية نحو القيم الأخلاقية ضمن هذا المجال، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى كوْن تنمية الاتجاهات يحتاج إلى أسلوب طرح مقنع، وقد يتطلب الاستدلال بأدلة لدعم ذلك، مما قد يتطلب مساحة أكبر، وقد يكون هذا التوسع في هذا الجانب على حساب الموضوع الأصلي للدرس أو الوحدة، والأصل في تنمية الاتجاهات أن يأتي في معرض الحديث عن موضوع معين، وليس بشكل مباشر.

ويلاحظ أن مجال التربية الأخلاقية كان بتكرارات أعلى لصالح كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر القديم (انظر جدول 1)، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى نوعية الدروس وحجمها، حيث نجد أن وحدة السيرة النبوية ووحدة الأخلاق والتهذيب أكبر حجماً في كتاب الصف العاشر القديم، كما أن وحدة الفقه الإسلامي وأصوله تم نقلها من الفصل الدراسي الثاني من الكتاب القديم واعتمادها في الفصل الدراسي الأول لكتاب الصف العاشر الجديد.

ويلي مجال التربية الأخلاقية مجال الحوار، وقد حصل على نسبة متدنية نوعاً ما (انظر جدول 1) مع أن مفاهيم الحوار والتعايش والتسامح والتواصل مع الآخر قضايا ساخنة مطروحة بشدة على الساحة الدولية والعالمية اليوم، والأصل الاهتمام أكثر بمثل هذه المفاهيم وإدخالها في المحتوى الدراسي، ولعلّ السبب في تدنّي نسبة هذا المجال يعود إلى أنه قد لا يظهر بشكل واضح في المحتوى إذ يغلب عليه أن يكون طريقة تدريسية، فتأسيس قضية الحوار والتأكيد على أساسياته وآدابه وشروطه قد يظهر من خلال أساليب التدريس أكثر من كونه جزءاً من المحتوى، ومن هنا فإن الحوار يحتاج على معلم قادر على إدارة الحوار بشكل فعال في الموقف التعليمي لتترسخ مفاهيمه وأساسياته وآدابه، وتتحقق الأهداف التربوية له.

كما أنه من الصعوبة بمكان عرض المحتوى كلّه بطريقة الحوار، إذ لا بد من التنويع في هذا العرض فلا يجوز التركيز على طريقة واحدة عند العرض.

وقد حصل المحور الفرعي المتعلق بالتشجيع على الحوار بطريقة سليمة على أعلى تكرار (انظر جدول 5) ولعلّ السبب في ذلك أن الكتاب أداة من أدوات التواصل مع الطلبة والتفاعل معهم؛ لذا فلا بد من مخاطبته ومحاورته من خلال المحتوى الدراسي، كما أن ذلك قد يعود إلى كوْن منهاج التربية الإسلامية يستفيد من طريقة عرض القرآن الكريم لبعض قضاياه التي عرضت عن طريق الحوار السليم.

بينما المحور الفرعي المتعلق بتقبل آراء الآخرين ووجهات النظر فقد حصل على أدنى تكرار في هذا المجال، وقد يعزى ذلك إلى أن منهاج التربية الإسلامية يتعلق بحقائق أكثر من كوْنه يتعلق بآراء ذاتية ووجهات نظر، فمعظم قضاياه تتعلق بحقائق معينة لا مجال فيها للآراء وإبداء وجهات النظر، فإبداء الآراء ووجهات النظر محدود في مجالات وموضوعات معينة في منهاج التربية الإسلامية.

ويلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر القديم وهذا يؤكد أن مصطلح الحوار مصطلح إسلامي أصيل في مصادر تربيتنا الإسلامية وتراثنا الإسلامية، والمتتبع للقرآن الكريم يجد أن الحوار أساس في التواصل مع الآخرين عند عرض قضاياه وموضوعاته المختلفة.

ولعلّ هذه الفروق تعود إلى الطريقة التي تم فيها عرض الكتاب القديم، فكثيراً ما نجد المحتوى يحاور الطالب بشكل مباشر، مثل (انظر، عزيزي الطالب، فهل سألت نفسك،

دون...) وقد تُعزى طريقة العرض هذه إلى خبرة مؤلفي تلك المناهج، ولا سيما في الميدان التربوي الواقعي.

أما أدنى تكرار في كتاب التربية الإسلامية الجديد للصف العاشر فكان لمجـال الـتعلم الذاتي (انظر جدول 1) مع أن هذه المناهج بنيت على أساس هذا المبدأ، ولعلّ محددات التعلم الذاتي والإمكانات التي يحتاجها وخاصة تنظيم المحتوى بأشكال معينة، وما يتبع ذلـك مـن إعداد خاص وتأهيل للمعلمين، إضافة إلى الوقت الطويل نسبياً لتطبيق بعض أشـكال هـذا النوع من التعلم، كل هذا قد يكون من أسباب تدني نسبة هذا المجال، وهذا يتفق مع النتـائج التي توصلت إليها كل من دراسة أبو دياك (1995) ودراسة بني عيسى (1999) بأن هنـاك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعرفة والممارسة لمبادئ التعلم الذاتي أو التعليم المفرد مـن قبل معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، لذا فهو يحتاج إلى تأهيل وإعـداد مناسـب للمعلـم، وتصميم خاص للمحتوى الدراسي.

وقد حصل المحور الفرعي المتضمن التعلم الإتقاني على أعلى تكرار في هذا المجـال (انظر جدول 3) لكتاب التربية الإسلامية الجديد للصف العاشر، ولعل هذا يعود إلى الأنشطة الإثرائية التي احتواها المنهاج مما جعل المتعلم هو المحور في عملية التعلم، وقد يكون سبب ذلك التكامل بين الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم.

أما المحور الفرعي المتعلق بالاهتمام بالتعلم القبلي اللازم لكل تعلم جديد في المجـال نفسه، فقد حصل على أدنى تكرار؛ ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أن هذا المحور محدود في المحتوى الدراسي إذ يتعلق بربط الوحدة بالوحدات الـسابقة ذات العلاقـة أو بالـدروس أو المفاهيم ذات العلاقة، ولعلّ تدني هذا المحور الفرعي يرجع إلى كوْن الاهتمام بالتعلم القبلـي أو التمهيد المناسب وربط التعلم الجديد بالتعلم السابق هو من مهمة المعلم مراعياً فـي ذلـك مستوى طلابه والفروق الفردية بينهم.

ومما يلفت النظر وجود فروق ذات دلالة إحصائية لهذا المجال وهو الـتعلم الـذاتي، ولصالح المناهج القديمة مع أن من أهم أهداف المناهج الجديدة تحقيـق تطلعـات التطـوير التربوي التي من أولوياتها توجيه اهتمام الطلبة إلى ضرورة البحث والتعلم الـذاتي (انظـر مقدمة كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الجديد، الجزء الأول، ص 7).

وقد يعزى هذا إلى بعض المحاور الفرعية التابعة لهذا المجال، حيث أن التعلم الإتقاني كانت تكراراته أعلى في الكتاب القديم للصف العاشر، ولعلّ هذا يعود إلى نوعيـة الأنـشطة

التي راعت قدرات الطلبة ومراعاة وقت التنفيذ مما يحقق التعلم الإتقاني، بينما معظم أنشطة كتاب الصف العاشر الجديد –على الرغم من كثرتها- لم يراعَ فيها وقت التنفيذ، فمعظمها يدور حول الرجوع إلى الحاسوب، وتصميم برامج معينة وهكذا، كما قد يعزى هذا الفرق إلى كثرة الأمثلة التي تشجع على التقويم الذاتي، وذكر المواقف الذاتية، مع التأكيد على الدور النشط الفاعل للمتعلم، وكل هذه المحاور الفرعية كانت لصالح كتاب الصف العاشر القديم.

ولعلّ السبب في ذلك أن التعلم الذاتي بالرغم من أن هذا العصر يحتّمه في ظل الظروف الراهنة، مما جعله من أهداف التطوير التربوي الحالي، إلا أن هذا المبدأ مبدأ إسلامي أصيل فدعوة الإسلام إلى التعلم الذاتي واستمرارية التعليم دعوة لها سندها في القرآن الكريم والسنة النبوية، وقد تُرجمت عملياً عبر تاريخنا الحافل بكثير من الشواهد على ذلك، لذا فقد تمت ترجمته عملياً في المناهج القديمة، ولم تستأثر بها المناهج الجديدة.

جـ. مناقشة النتائج المتعلقة بكتاب التربية الإسلامية للصف الثامن المعتمد لعام (1993)

تبين تضمن هذا الكتاب للمجالات الخمسة المعتمدة كدعائم للتطوير (انظر جدول 7) وقد كان أعلى تكرار **لمجال التربية الأخلاقية**، ولعلّ التعليل الذي ذكرناه سابقاً، والذي ينص على الارتباط الوثيق بين التربية الإسلامية والتربية الأخلاقية جعل هذا المجال يحظى بأعلى تكرار ولعل هذا ما جعل منهاج التربية الإسلامية هو الأداة الأولى لتحقيق الأهداف الكبرى في الإسلام، وعلى رأسها غرس القيم الأخلاقية، إضافة إلى ما ذكرناه من ضرورة تحصين الناشئة من أبنائنا بتلك القيم؛ وإعادتها واقعاً في سلوكهم نظراً للفجوة الكبيرة التي نراها اليوم بين النظرية والتطبيق في هذا المجال.

وقد حصل المحور الفرعي المتعلق بتوجيه السلوك السوي وضبطه على أعلى تكرار في هذا المجال (انظر جدول 12) وقد يفسر ذلك بكون التربية الأخلاقية تتعلق بتعديل السلوك غير المرغوب فيه، والتأكيد على السلوك السوي، فهذه الغاية النهائية التي نريد تحقيقها من التربية الأخلاقية، وقد يفسر هذا بنوعية الدروس التي احتواها هذا الكتاب فوحدة الحديث الشريف احتوت على بعض الأحاديث التي توجه السلوك السوي، وكذلك دروس السيرة النبوية وجانب من سير بعض الصحابة.

أما المحور الفرعي المتعلق بتنمية اتجاهات إيجابية نحو القيم الأخلاقية فقد حصل على أدنى تكرار، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أن وحدة التهذيب والأخلاق كانت في الفصل الدراسي الثاني للكتاب نفسه، كما أن تنمية الاتجاهات تحتاج إلى أسلوب طرح مقنع، وأحياناً

قد يكون من الضروري تقديم أدلة للإقناع، وهذا قد يسبب خروجاً عن الموضـوع الأسـاس الذي يعالجه المحتوى الدراسي.

أما المجال الرئيس الثاني فكان لصالح مجال التفكير حيث حظي هذا المجـال بنـسبة مرتفعة (انظر جدول 7) ولعلّ ما ذكرناه سابقاً من عناية الإسلام بالتفكير، وارتباطه به منـذ أول لحظات نزوله، وتنوع الميادين التي يدعونا الإسلام لجعلها محور تفكيرنا، كل هذا يجعل من الضرورة بمكان أن يكون من أهداف المنهاج أياً كان نوعه تنمية التفكير لدى المخرجات التربوية، فكيف بمنهاج التربية الإسلامية المنبثق عن التصور الإسلامي للكـون والإنـسان والحياة، فمن بدهيات تنشئة الإنسان تنمية التفكير لديه.

كما أن تسليح الطالب بمهارة التفكير باختلاف مستوياتها، هي التي تمكنه مـن التكيـف والتفاعل مع واقع الحياة مستقبلاً، إضافة إلى كون التفكير هو الأساس في الإنتاج أياً كان نوعه، إضافة إلى كون التفكير هو ميزة الإنسان التي يتميز بها عن غيره من المخلوقات، لذا فحقيقة وجود الإنسان وقيمته تُقاس بمدى قدرته على التفكير.

أما أعلى تكرار للمحاور الفرعية المنتمية لهذا المجال، فكان للمحور المتضمن التأكيد على العمليات العقلية بكل مستوياتها (انظر جدول 8) ولعلّ السبب في ذلك يعود لما ذكرنـاه سابقاً من كوْن الكتاب المدرسي من أهم وظائفه تنمية التفكير بمستوياته المختلفـة؛ مراعـاةً للفروق الفردية أولاً، ولأهمية هذه المستويات جميعها، واعتماد بعضها على بعض في كثيـر من الأحيان، فلا يجوز التقليل من شأن التذكر أو الفهم والاستيعاب لأنهما وسـيلة الوصـول إلى مستويات التفكير العليا، ومن هنا كان تأكيد القرآن الكـريم علـى التفكيـر بمـستوياته المختلفة، فكان التذكر والتفقه والاتعاظ والاعتبار، وما إلى ذلك من العمليات العقليـة التـي تتدرج في مستوياتها، ومن هنا كان فهم القرآن الكريم قاسماً مشتركاً بـين المـسلمين علـى اختلاف حظوظهم من الفهم، وعلى اختلاف مستوياتهم الثقافية والعلمية والفكرية.

أما أدنى تكرار فكان للمحور الفرعي المتعلق بأسئلة الدرس هادفة وتثير التفكير، وقـد يعود هذا إلى ما علّلنا به سابقاً من خلل في نوعية التقويم، فما زالت مقاييس التقـويم لـدينا تعتمد على المستويات الدنيا في التفكير، وتقيس مقدار الحفظ والتذكر، مما يستلزم الدقة فـي صياغة الأسئلة البنائية والختامية، ولعلّ سبب تدني هذه النسبة ما تشكّله نسبة الأسـئلة مـن المحتوى ككل، وقد يعود ذلك إلى كوْن التقويم قد يقوم به المعلم أثناء تنفيذ الموقف التعليمي، فيكون تقويمه مكملاً للتقويم المتضمن في المحتوى الدراسي.

أما **الترتيب الثالث فكان لمجال تكنولوجيا التعليم**، وهي نسبة مرتفعة نسبياً وهـذا قـد يعود نظراً للفوائد التي قد يحققها مبدأ تكنولوجيا التعليم من خلال توظيف التقنية والوسـائل المادية في العملية التعليمية، كما أن ارتفاع هذه النسبة قد يعود إلى مفهوم تكنولوجيا التعليم – كما ذكرت الباحثة سابقاً – والذي لا يقتصر على استخدام الوسائل التعليميـة، بـل أن تحقيـق أهداف العملية التعليمية التعلمية جزء من تحقيق تكنولوجيا التعليم، ويدخل فـي ذلـك مراعـاة الفروق الفردية، وتنويع الخبرات المقدمة للمتعلم، كما أن التعلم الإتقاني جزء من هذا المفهوم.

ويلاحظ أن أعلى تكرار كان للمحور الفرعي المتعلق بمراعاة الفروق الفردية (انظـر جدول 10) ولعلّ هذا يعود إلى أولى بدهيات بناء أي منهاج، وهو مراعاته للفروق الفردية، وهذا يحتاج إلى نوع من الخبرة عند صياغة المحتوى الدراسي، ومراعاة البنـى المعرفيـة والعقلية والنفسية والثقافية والاجتماعية للفئة المستهدفة لتتحقق فيهم أهداف المنهاج، ولعلّ هذه الخبرة متوافرة عند مؤلفي هذا المنهاج.

أما المحور الفرعي المتعلق باستخدام أساليب التقويم البنائي والختامي فقد حصل على أدنى تكرار، ولعلّ السبب في ذلك يعود على النسبة التي يشكلها هذا التقويم من المحتوى فهي نسبة محدودة نسبياً، ولعلّ هذا يعود إلى أن هذا التقويم يتكامل مع ما يقوم به المعلم من تقويم مستمر وختامي أثناء تنفيذ الموقف التعليمي.

ويلي هذا المجال **مجال الحوار** (انظر جدول 7) وهذا يعود إلى كوْن مفهـوم الحـوار مفهوماً إسلامياً أصيلاً في تراثنا الإسلامي، كما أن الحوار يحقق الكثير من الفوائد التربويـة ولا سيما الفوائد التي تعود على المتعلم، كما أن محاورة المحتوى للطالب ضـرورة كـوْن الكتاب أداة التواصل مع الطالب والتفاعل معه، لذا فلا بد من محاورته وإشعاره بأنه محـور العملية التعليمية.

ولعلّ محاورة الطالب من خلال المحتوى الدراسي فيه نوع من التشجيع على استخدام الحوار سواء في الموقف التعليمي أو خارج حدوده، ليتم تعويد الطلبة على المحاورة السليمة بأسسها وآدابها وأخلاقياتها، وتوظيف ذلك في الواقع، ولعلّ ترتيب الحوار ضمن المجـالات الرئيسة كان بنسبة متدنية نوعاً ما، وقد يعود سبب ذلك إلى ما ذكرته الباحثة سابقاً مـن أن ظهور الحوار في المحتوى الدراسي قد يكون محدوداً نظراً لظهور هذا المجال كأسلوب تدريسي عملي، فالحوار يغلب عليه أن يكون طريقة تدريسية، ولذا من الممكن أن تتجلى أهداف الحوار وتتعمق آدابه وأخلاقياته من خلال ممارسة المعلم لهذا الأسلوب أثناء تنفيذ الموقـف التعليمـي، ومن هنا كان لا بد من تأهيل المعلم على ممارسة طرق التدريس الفعالة ومنها الحوار.

ومن هنا كان المحور الفرعي المتعلق بالتشجيع على الحوار بطريقة سليمة فـي هـذا المجال قد حصل على أعلى تكرار (انظر جدول 11) حيث نجد المحتوى يحـاور الطالـب، ويتفاعل معه، ويشعر الفرد بقيمته وذاتيته، مما يساعد على تحقيق أهداف المحتوى، وفي ذلك تعويد للطالب على الحوار، وتشجيعه عليه عند مخاطبته الآخرين، وفي هذا تطبيـق عملـي لأسلوب الحوار الذي ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية.

أما أدنى تكرار في مجال الحوار فكان للمحور الفرعي المتعلّق بتقبـل آراء الآخـرين ووجهات النظر، ولعلّ هذا يعود إلى أن مساحة الحقائق والقـضايا اليقينيـة فـي الإسـلام، والمبادئ الثابتة، والتي لها أدلتها القطعية واسعة جداً، فلا تحتاج إلى إبداء الآراء ووجهـات النظر، أما الموضوعات التي تحتاج إلى إبداء الآراء ووجهات النظر فهي محدودة وتتعلـق ببعض التفصيلات والجزئيات في موضوعات محددة، ولكن لا يفهم من ذلك أننـا لا نـشجع على ذلك بل أن الاجتهاد أكبر دليل على تشجيع الإسلام على إعمال العقل وإبداء الآراء فيما لم يرد فيه نص قطعي.

ولعلّ تدني هذا المحور الفرعي في هذا الكتاب يعود إلى كـوْن تقبـل آراء الآخـرين ووجهات النظر يتعلق بالأنشطة وببعض الأسئلة، وهي نسبة محدودة في المحتوى الدراسي، ولا ننسى دور المعلم المنفّذ للمحتوى، ودوره في تشجيع طلبته علـى إبـداء الآراء وتقبـل وجهات النظر، واحترام المخالف لنا في الرأي، وهي مبادئ أساسية في الإسلام.

أما **مجال التعلم الذاتي** فقد حصل على أدنى تكرار (انظر جدول 7) والـتعلم الـذاتي والتعليم المستمر قضايا محورية أساسية في الإسلام، ولعلّ محدوديته في هذا الكتاب قد يعود إلى ما ذكرناه آنفاً من المحددات التي تحيط بالتعلم الذاتي، فما يحتاجه من وقـت وإمكانـات مادية، وإلى تنظيم المحتوى بطرق خاصة، كل هذا قد يكون المسؤول عن تدني تكرارات هذا المجال، إضافة إلى حاجته إلى تأهيل خاص للمعلم.

ولعلّ ارتباط التعلم الذاتي لدى البعض بالتعلم غير النظامي أو بمراحل عمرية متقدمـة، جعل هذا المجال لا يحظى بالاهتمام اللازم، فلم يراع هذا المجال في المناهج القديمة بشكل جاد.

وقد حصل المحور المتعلق بالتعلم الإتقاني في هـذا المجـال علـى أعلـى تكـرار (انظر جدول 9) ولعلّ هذا يعود إلى كوْن الأنشطة وبعض الأسئلة كانت إثرائية للمحتـوى، كما أن معظم الأنشطة روعي فيها مراعاة وقت التنفيذ، مما يضمن تأكد المعلم مـن تحقـق الأهداف المرادة.

ولعلّ وضوح الفكرة واستخدام لغة مناسبة لتلك المرحلة، وتكامل المحتوى بعناصره الجزئية حقّق تقدماً لهذا المحور الفرعي.

أما المحور الفرعي المتعلق بالاهتمام القبلي اللازم لكل تعلم جديد فقد حصل على أدنى تكرار في مجال التعلم الذاتي، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى محدودية هذا المحور في المحتوى إذ يتعلق بربط الوحدة بما سبقها من الوحدات أو الدروس ذات العلاقة، أو التذكير ببعض المفاهيم المرتبطة بالتعلم الجديد، وهذا ما قد يقوم به المعلّم في كثير من الأحيان، فيذكر بكل ما له علاقة مباشرة بالتعلم اللاحق، ويمهد لذلك بتمهيد مناسب، فتُرك الأمر في بعض الأحيان للمعلم ليقوم بهذه المهمة، وذلك ليراعي كل معلم الفروق الفردية بين طلبته.

د. مناقشة النتائج المتعلقة بكتاب التربية الإسلامية المعتمد لعام (2006) للصف الثامن

تبين من خلال عرض النتائج تضمن هذا الكتاب لجميع مجالات التطوير التي اعتمدت في هذه الدراسة، وتبين أن أعلى تكرار كان **لمجال التفكير** (انظر جدول 7)، وهذا قد يعلّل بما ذكرناه آنفاً من ارتباط التفكير بالإسلام، وأن المناهج هي أداة تنفيذ وتحقيق أهداف الإسلام، لذا فلا بد للمنهاج من أن يترجم ذلك واقعاً، إضافةً إلى ما نحتاجه من تمكين الطلبة من التفكير فهذه من أبجديات الحياة، ومن أولويات تأهيل أي فرد ليستطيع أن يؤدي دوره المطلوب منه في هذا الوجود.

ولعلّ ارتفاع هذا المجال في المناهج الجديدة يعود إلى كوْن التفكير أصبح استثماراً في هذا الوقت، وتترتب عليه إثبات ذاتية الفرد والمجتمع ككل، إذ أن التحولات المعاصرة جعلت مقياس القوة التفكير لما يترتب عليه من تحولات جذرية في كافة مناحي الحياة، ومن هنا كانت الأسس التي بنيت عليها المناهج الجديدة جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، فلا بد من الاهتمام بتنمية شخصية في جميع المجالات ومنها المجال العقلي، كما قامت هذه المناهج على أساس الاقتصاد المعرفي والذي من أهم ركائزه التفكير بكافة مستوياته، ومن هنا نجد أن المحور الفرعي المتعلق بالتأكيد على العمليات العقلية بكل مستوياتها قد حصل على أعلى تكرار (انظر جدول 8) فهذه ترجمة عملية لما يقوم عليه مفهوم الاقتصاد المعرفي، ولعلّ حصول هذا المحور الفرعي على أعلى تكرار هو مراعاة للفروق الفردية كذلك، إضافة إلى أن العمليات العقلية لا تفاضل بينها، فنحن بحاجة إلى التفكير بكافة مستوياته، ولعلّ الذي يحدد أفضلية نوع على نوع الموقف نفسه، والهدف المراد تحقيقه، لذا فلا بد من التركيز على هذه المستويات جميعها، ومن هنا كانت دعوة القرآن الكريم إلى التفكير بمستوياته المختلفة.

أما أدنى تكرار فكان للمحور المتعلق كون أسئلة الدرس هادفة وتثير التفكير، وهذا ما أكدت عليه الباحثة أكثر من مرة بأن ذلك قد يعود إلى النسبة التي تحتلها الأسئلة من المحتوى ككل، كما أننا ما زلنا نعتمد في طرق تقويمنا على مستويات الحفظ والتـذكر وقلّمـا نقـيس مستويات عليا للتفكير، وخاصة في المناهج التي تتعلق بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، علـى اعتبار أن مناهج العلوم التطبيقية هي المسؤولة عن تنمية التفكير بالمستويات العليـا، وأنهـا القادرة على ذلك دون غيرها.

ولعلّ صياغة الأسئلة تحتاج إلى تأهيل خاص لربط التقويم بتحقق الأهداف العامة والخاصة.

وقد يكون السبب في ذلك الاعتماد على المعلم في هذه المهمة، كوْنه المسؤول عن تنفيذ المنهاج الدراسي، فيقوم بالتقويم بأنواعه وبمستوياته المختلفة.

أما المجال الثاني الذي يلي مجال التفكير فكان **مجال تكنولوجيا التعليم** (انظر جدول 7)، وهذا يتفق مع أسس بناء المناهج الجديدة، ويتساير مع مستجدات هذا العصر، التي أصـبحت فيه التقنية من المتطلبات المهمة لنكون في مستوى عصرنا، فتضاعف المعرفة الهائل يترتب عليه تقادم المعارف بفترات قياسية، مما يؤدي إلى انخفاض قيمة ما يتم اكتسابه من مؤسسات التعليم العام، ومن هنا أصبح انفتاح التعلم على التقانة أمراً تحتمه مستجدات هـذا العـصر، ولعلّ هذا ما يفسر توجهات وزارة التربية والتعليم إلى إدخال تكنولوجيا التعليم في العمليـة التعليمية، واعتبار كل من لا يملك هذه المهارة هو أُمي، وفي ذلك تسليح طلبتنا بما يـؤهلهم للتكيف مع الواقع، وتحقيق التعلم الذاتي والتعليم المستمر.

ولعلّ من أسباب حصول هذا المجال على نسبة مرتفعة يعود لمفهوم تكنولوجيا التعليم، الذي يشمل أكثر من مجرد استخدام الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها، ولعلّ التفـسير الأخير جعل هذا المجال يحظى بنسبة مرتفعة نسبياً في كتاب التربية الإسلامية القديم للصف الثامن وإن كانت نسبته في كتاب الصف الثامن الجديد أعلى.

أما أعلى تكرار فكان للمحور الفرعي المتعلق بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمـين في مجال تكنولوجيا التعليم (انظر جدول 10) ولعلّ هذا يعود إلى أهم ما تحققـه تكنولوجيـا التعليم وهو مراعاة الفروق الفردية، فيتعلم كل فرد وفق قدراتـه وميولـه واتجاهاتـه بـل وسرعته الخاصة، كما أن هذا المحور الأصل مراعاته في كل منهاج دراسي، لأنـه موجـه لشريحة من الطلبة تختلف في قدراتها فلا بد من مراعاتها، ومن هنا كان لا بد مـن تنويـع

الخبرات المقدمة للطلبة، والتنويع في أساليب العرض، ومراعاة الأمثلة لواقع الطلبة وبيئاتهم المختلفة، إضافة إلى مناسبة لغة الكتاب لمستواهم.

وحصل المحور الفرعي المتعلق باستخدام أساليب التقويم البنائي والختامي على أدنـى تكرار في هذا المجال، فلعلّه –كما أكدت الباحثة سابقاً- يعود إلى نسبة التقويم بنوعيـة مـن المحتوى نفسه، ولعل زمن الحصة يحتّم هذه النسبة.

ولعلّ هذا يعود إلى أن هذا من وظائف المعلم أثناء تنفيذ الموقـف التعليمـي، فتقـويم المعلّم بأنواعه المختلفة كذلك، هو مكمل لتقويم الكتاب.

ويلي هذا المجال **مجال الحوار** (انظر جدول 7)، وقد حصل على نسبة متوسطة، فـلا بد للكتاب المدرسي من أن يحاور الطالب فهو أداة التواصل مع الطالب ولا بد مـن تفاعلـه معه، ولا بد للكتاب من ترسيخ معاني الحوار وأهدافه وأساسياته وآدابه عند الطلبة، لما للحـوار من أهداف تربوية مهمة يمكن تحقيقها إذا استخدم بطريقة سليمة، وفي هذا ترجمة عملية لطريقة تدريسية لها أصولها وسندها في الإسلام، ولها تاريخها العريق عند علمائنا الأوائل.

ولعلّ هذه المناهج قد عكست باهتمامها بهذا المجـال شـيئاً مـن اهتمامـات الواقـع المعاصر، الذي تزايدت فيه الدعوات إلى الحوار على اختلاف موضوعاته، كالـدعوة إلـى حوار الحضارات والثقافات بل وحوار الأديان، والحوار يحتاج إلى تأهيل مناسب، فيبدأ هـذا التأهيل من المناهج الدراسية، ومن هنا فقد حصل المحور الفرعي المتعلق بالتـشجيع علـى الحوار بطريقة سليمة على أعلى تكرار (انظر جـدول 11)، والمتتبـع للمحتـوى يجـد أن المحتوى قد حاور الطالب بشكل واضح، ويكثر هذا الحوار في الأنشطة بشكل ملحوظ.

أما أدنى تكرار فكان للمحور الفرعي المتعلق بتقبل آراء الآخرين ووجهـات النظـر، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى كوْن محتوى منهاج التربيـة الإسـلامية يتعلـق بالحقـائق واليقينيات، والمعتمدة على أدلة، أكثر من كونها تعتمد علـى أمـور ظنيـة تحتمـل الآراء المختلفة، ويدل على ذلك الموضوعات الرئيسة التي عالجها منهاج التربية الإسلامية.

كما أن هذا المحور الفرعي يتضمن طرح آراء متعارضة، وتقديم أدلة لـدعم الآراء، إضافة إلى أسئلة وأنشطة ليس لها إجابة واحدة محددة، وهذا نـسبته فـي منهـاج التربيـة الإسلامية محدودة نظراً للأسباب التي ذكرناها (انظر ملحق 3).

أما المجال الرابع فكان المتعلق **بمجال التربية الأخلاقيـة** (انظر جدول 7)، وقد ذكرت الباحثة سابقاً ارتباط التربية الإسلامية بالتربية الأخلاقية، فأهم مسؤولية تقع على كاهل منهاج

التربية الإسلامية ترسيخ القيم الأخلاقية وضرورة تنميتها لدى المخرجات التعليمية، وغني عن القول الفوائد التي تعود على الفرد والمجتمع نتيجة تفعيل منظومة القيم الأخلاقية في واقعها، فهي خير وسيلة لبناء خير فرد وخير مجتمع وخير دولة وخير حضارة.

ويزداد التأكيد على هذا المجال في ظل الظروف الراهنة، نظراً لما تعانيه مجتمعاتنا من انفصام نكد ما بين النظرية والسلوك في مجال الأخلاق، مما يجعل من الأهمية بمكان تأكيد منهاج التربية الإسلامية على الانضباط والالتزام الخلقي، ومن هنا تجد الباحثة أن وحدة الأخلاق والتهذيب وحدة لازمة في منهاج التربية الإسلامية، بالإضافة إلى التوجيهات غير المباشرة المتضمنة في بقية الدروس.

وقد حصل المحور الفرعي المتعلق بتوجيه السلوك السوي وضبطه على أعلى تكرار (انظر جدول 12)، ولعلّ نوعية الدروس المختارة في وحدة القرآن الكريم وعلومه والحديث الشريف والسيرة النبوية، وحتى وحدة العقيدة الإسلامية لها دور في ذلك، إضافة إلى ضرب الأمثلة من سيرة السلف الصالح في هذا المجال مما يساعد على توجيه السلوك السوي.

إضافة إلى أن هذا المحور لا بد وأن يحظى بأعلى اهتمام كوْن أن الهدف المقصود من الالتزام الخلقي هو انعكاس ذلك في السلوك، بتعديل السلوك غير المرغوب فيه إلى سلوك مرغوب فيه، والتأكيد على السلوكات السوية، وتوجيه السلوك الوجهة المرادة.

أما أدنى تكرار فكان للمحور الفرعي المتعلق بتنمية اتجاهات إيجابية نحو القيم الأخلاقية، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى كوْن هذا يحتاج إلى نوع من الإقناع وتقديم أدلة على ذلك، وفي هذا نوع من الإطالة أو خروج عن الموضوع الرئيس للدرس، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أن نسبة وحدة الأخلاق قياساً إلى بقية الدروس محدودة.

وبالعودة إلى المجالات الرئيسة تجد الباحثة أن أدنى تكرار كان **للمجال المتعلق بالتعلم الذاتي** (انظر جدول 7) وقد بنيت هذه المناهج أساساً على أساس تمكين الطلبة من البحث والتعلم الذاتي، وتوجيه اهتمامه لذلك، وهذا هدف أساس من أهداف خطة التطور التربوي الحالية، فتجد الباحثة التأكيد على الدور النشط الفاعل للمتعلم، واستخدام أساليب التقويم الذاتي والتعلم الإتقاني كلها متوافرة في هذا الكتاب، أما كوْن هذا المجال قد حصل على أدنى تكرار فقد يكون هذا لما ذكرته الباحثة سابقاً من محددات التعلم الذاتي والإمكانيات التي يحتاجها، وما يحتاجه من تنظيم خاص للمحتوى، وتأهيل خاص للمعلم كل هذا جعل هذا المجال يحصل على أدنى تكرار.

أما أعلى محور فرعي في هذا المجال فالخاص بالتعلم الإتقاني (انظر جدول 9) وهذا قد يعود لعدة أسباب منها: التكامل بين الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، كما أن معظم الأنشطة هي إثرائية للمحتوى وروعي فيها مستويات الطلبة ووقت التنفيذ، فـيمكن للمعلـم التأكد من تحقق الأهداف.

وقد حصل المحور الفرعي المتعلق بالاهتمام بالتعلم القبلي اللازم لكل تعلم جديد علـى أدنى تكرار؛ ولعل هذا يعود إلى كوْن هذا من وظيفة المعلم عادةً، فهو الـذي يمهـد بـشكل يناسب التعلم الجديد، ويذكّر بالمفاهيم ذات العلاقة، مراعياً في ذلك مستويات طلبتـه ولعـلّ السبب في ذلك كوْن هذا المحور يتعلق بربط الوحدة أو الدروس بما سـبقها مـن دروس أو مفاهيم ذات ارتباط وعلاقة، وتكون عادة في بداية كل وحدة أو درس، بينما قلّما نجد ذلك في الأنشطة أو التقويم.

ويلاحظ أن كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن المعتمد لعام (2006) قد حصل على تكرارات أعلى في مجالات التفكير وتكنولوجيا التعليم والتعلم الذاتي من كتاب الصف الثامن المعتمد لعام (1991)، ولعلّ هذا يعزى إلى الأسس التي بنيت عليها المناهج الجديدة، والتـي كان من أهم أسسها الاقتصاد المعرفي الذي يهتم بالتفكير وبكافة مستوياته، عدا عن ارتبـاط التفكير بالإسلام ارتباطاً تاماً، كما أن التوجهات الحديثة إلى الفرد وجعلـه محـور العمليـة التعليمية، وتمكينه من ناصية العلم بتمكينه من وسائل الحصول على المعرفة وإمكانات التعلم الذاتي جعل مجالات تكنولوجيا التعليم والتعلم الذاتي تتفوق في هذا الكتاب، بالإضـافة إلـى التحولات الراهنة التي أصبحت فيها المعرفة والتقانة من مستلزمات هذا العصر في ضـوء مستجداته، فلا يمكن اللحاق بركب التقدم العلمي دون تأهيل المخرجـات التعليميـة تـأهيلاً يتناسب والعصر. ولعلّ انخفاضها في منهاج التربية الإسلامية القديم للصف الثامن قد يعـود كذلك إلى القصر الملاحظ بشكل واضح في دروسه، وهذه من المآخذ على الكتاب القديم.

وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التربية الأخلاقيـة ولـصالح كتـاب التربية الإسلامية القديم، مع أن وحدة التهذيب والأخلاق جاءت في الفصل الدراسي الثـاني للكتاب نفسه، بعكس الكتاب الجديد، وقد يعزى هذا إلى نوعية الدروس الأخرى التي تتعلـق بالسيرة النبوية وسير الصحابة والأحاديث المختارة في وحدة الحديث الشريف التـي تزخـر بالتوجيهات الأخلاقية، ومن هنا كانت المحاور الفرعية لمجال التربية الأخلاقية من اهتمـام بالعلاقات الإنسانية، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو القيم الأخلاقية وتوجيـه الـسلوك الـسوي وضبطه، واستخدام الإقناع في تقديم الأخلاق، قد حصلت على تكرارات أعلى مـن الكتـاب القديم للصف نفسه (انظر جدول 12).

وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الحوار ولـصالح كتـاب التربيـة الإسلامية القديم للصف الثامن، على الرغم من القصر البين للدروس في هذا الكتاب، مع أن الحوار من القضايا الجديدة التي تُطرح على الساحة الدولية والعالمية اليوم، إلا أن ما أكـدنا عليه آنفاً من كوْن الحوار مفهوماً إسلامياً أصيلاً، وما لاحظناه من محاورة المحتوى للطلبـة جعل هذا المجال يحصل على أعلى تكرارات، فجميع المحاور الفرعية التابعة لهذا المجـال من تشجيع على طرح الآراء، والتشجيع على الحوار بطريقة سليمة، وتقبـل آراء الآخـرين ووجهات النظر جاءت بتكرارات أعلى لصالح كتاب التربية الإسلامية القديم للصف الثـامن (انظر جدول 11)، ولعلّ هذا يعزى على خبرة واضعي هذا المنهاج في الميدان التربوي.

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. الاهتمام أكثر بمجال تكنولوجيا التعليم في كتاب الصف العاشر المعتمد لعام (2006)، وذلك من خلال الاهتمام بمحاوره الفرعية المتعلقة بمراعـاة الفـروق الفرديـة بـين المتعلمين، وتنويع الخبرات التي يقدمها للمتعلم، والاهتمام بنوعية الأنشطة بحيث تكون إثرائية للمحتوى، ويراعى فيها وقت التنفيذ.
2. الاهتمام بالمحور الفرعي المتعلق بالتقويم الختامي في كتابي التربية الإسلامية للصفين العاشر والثامن المعتمدة لعام (2006) بحيث يوضع ليقيس عمليات عقليـة مختلفـة، ويهتم بإثارة التفكير لدى الطلبة، ولا يركز على العمليات العقلية الدنيا فقط.
3. ضرورة الاهتمام بمجال التربية الأخلاقية في كتابي التربية الإسلامية للصفين العاشـر والثامن المعتمدة لعام (2006) بحيث يستخدم الإقناع في تقديم الأخـلاق لا الأوامـر والنواهي المجردة، مع مراعاة ضرب الأمثلة من سيرة السلف الـصالح، والاهتمـام بالجانب المتعلق بالعلاقات الإنسانية، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو القيم الأخلاقية.
4. التأكيد على مفاهيم الحوار وأساسياته وآدابه وأخلاقه وأهميته وموضـوعاته، وزيـادة الاهتمام به في المحتوى الدراسي في كتابي التربية الإسلامية للصفين العاشر والثـامن المعتمدة لعام (2006)، من خلال عرض بعض الدروس بطريقة الحـوار، والاهتمـام بمحاورة الطالب ومخاطبته من خلال المحتوى، إضافة إلى التشجيع علـى طـرح الآراء المتعارضة وإبداء وجهات النظر، مع تنمية الاتجاهات نحو تقبل آراء الآخرين واحترامها.
5. مراعاة مبادئ التعلم الذاتي وتفريد التعليم في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشـر المعتمد لعام (2006)، وذلك من خلال التأكيد على الـدور النـشط الفاعـل للمـتعلّم،

والاهتمام بالتعلم القبلي اللازم لكل تعلم جديد، والاهتمام بالتعلم الإتقاني بحيث يظهر التكامل في المحتوى، مع الاهتمام بالتقويم الذاتي أثناء عملية التعلم، ومراعاة وقت التنفيذ للأنشطة والواجبات وتتم متابعتها من قبل المعلم.

6. عقد دورات تدريبية تساعد في توعية المعلمين، وتؤهلهم في مجالات التعلم الذاتي وتكنولوجيا التعليم، وأساليب الحوار وأساسياته، وبأساليب التربية الخُلُقية ووسائلها.

الاقتراحات

1. إجراء دراسات أكثر عمقاً وشمولية حول التجديد مفهوماً، ومبرراتٍ وضوابط، ومنطلقات، ومجالات.
2. إجراء دراسات مماثلة تشمل مستجدات أخرى لم يتم التركيز عليها في هذه الدراسة، وإدخالها في مناهج التربية الإسلامية.
3. القيام بتحليل محتوى مناهج التربية الإسلامية للصفوف الأخرى وفق أداة هذه الدراسة؛ لملاحظة مدى استيعابها لدعائم التطوير التي اعتمدتها هذه الدراسة.
4. إجراء دراسات شاملة تبحث في الواقع الفعلي والبيئة التعليمية، ومدى مناسبتها لتنفيذ أهداف خطة التطوير التربوية الحالية ولا سيما المتعلقة بتكنولوجيا التعليم والتعلم الذاتي.
5. تزويد المدارس بكافة الإمكانات والخدمات والخبرات الفنية اللازمة لتحقيق مبادئ التعلم الذاتي وتكنولوجيا التعليم.
6. وضع معايير دقيقة واضحة عند اختيار لجنة تأليف مناهج التربية الإسلامية، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار آراء المعلمين، والتغذية الراجعة من الميدان، والتقويم الدقيق للمناهج قبل تطويرها.
7. صياغة بعض وحدات التربية الإسلامية وفق مبادئ التعلم الذاتي وتفريد التعليم.

فهرس الآيات

السورة	الآيـة	رقم الآية	الصفحة
البقرة	[illegible]	22	53
البقرة	[illegible]	29	45
البقرة	[illegible]	83	108، 209
البقرة	[illegible]	104	17
البقرة	[illegible]	117	73
البقرة	[illegible]	120	106

		[illegible]	
45	164	[illegible]	البقرة
51	170	[illegible]	البقرة

البقرة	﴿ ❒◆🕮❒🕭⬧🙰✈◆ ✁🙰♑︎🕐○🖬■❑🗐□■ ❒◆⬈◆✁✌◆❼ ✁🙰♑︎❽□🖹⬧❑🗐□■ ❒◆✁🙰♑︎⬂☺🡸❑▫🡺❑♍︎🙵 🙯🡺⍓♑︎⇳⑨♎︎⍓♎︎☠⬀ ☽⍓❶⬧✁ ⬉◆🕐♑︎⍓⑨🡸❒✁☎ ﴾	177	209
البقرة	﴿ ④□○⬄★◆🖬🡺❑☼◆🖮⍓ ⬉◆⬀⬗ ✁🙰♑︎⬂②⍓☺⇳❷⯐ ❒◆✁🙰♑︎⬂☺⍓❹⬃⬤⬁❸⍓ ☎ 🕭🡺✍⬀ ▫♎︎⑩♑︎⍓☺⍓🙰✎ ☽⍓🏱⬂☠⍓ 🖹⬧🖮⍓❷❸⮘ ❒◆✌◆✡□🕐🖽♎︎🡽🡸 ♑︎♎︎🖬☪□🙰□⬀ ❒◆☽⍓🏱⬂☺🡸♑︎🡸☺⍓🙰✎ 🕮❒🖹⇩♑︎◆❸🡸 ✌♎︎⯐ ☼✵🖽⬂🡺♎︎♑︎⍓☺⍓🙰 ﴾	219	166
البقرة	﴿ ▫⬧🕯❒✌◆🙰🙮⬧○🡸 ✁🙰✎✦ ✌♎︎🙰☎︎🙴⬧□⬧ ⬉◆🙰✈🗏🏱🡺☠▪ 🖅◆🡺⍓⬧✞○🡸🕛 ☎ 🕭⬧🙰✌◆ 🗏⬧☠⬀ ♑︎⬧🖮⍓✞⬃✺💣❁ ☎ 🕭⬧🙰✌◆ ♑︎⬧🖮⍓✞⬃✺💣🡺 ③◆❑⬀✈🗏 🕮❒❒⬃ 🖅◆🡺⬃⮙◆ ③◆❑✈🗏 ☎ 🕭⬧🙰✌◆ ♑︎⮝🖅◆🙵 ♑︎⬧🖮⍓✞⬃✺💣❁ ✌♎︎🙰☎︎🙴⬧□⬧ ⬉◆🙰✈🗏 ▫⬧🙰🙰☼🡺⏲❷⍓ ☽⍓🖫■❼🗐 ☪⬧🡺🙰✌♎︎①🙵 ❒◆⌗⬧❸◆✁🖅⍓①🙵 ♑︎⬧☠⬀ ③◆☞◆○❁☪□❍⬃ ☎ ❒◆✁🙰☼🡺⏲❷⬀ ☽⍓🖫■❼🗐 ❍♎︎☺⍓🙰❻🙿②🙵 ❒◆♑︎♎︎☪◆🡼⇳🡺⍓🖬■①🙵 ⬈◆✁③◆❑☪ ♑︎🙯♎︎🖬✡□🙰☪🕛 ☎ ❒◆✁🙰☼🡺⏲❷⬀ ☽⍓🖫■⑥ ✁🙰♑︎⬂🡺♎︎🡺⬧🙰✈♎︎ 🖹⬧⓿⬂✁⍓ ☼🡸♈︎⌑⬁❾⬉♎︎⍓ 🏱🡺☠▪ ☼◆🗏⬁○⏲❑♎︎⍓🙰 ♑︎⬧⬧⬄☺✞🙰 🗏⬧▫🖬■☺⬤🙰 🙮⬧🖮◆✓□▫🙵 ♑︎⬧○🡸🕛 🕭⬧🙰✌◆ 🕮❒⬉⇳🖬■☠⬉ 🕮❒♌︎□ ✁🙰✎⮝⬉◆🙮■❼🗐 🖹🡺⬀♏︎⬀ ★⌧🙿⬄⬈🕮 🕭⬧⑨♎︎③❷⌧ ﴾	259	143
البقرة	﴿ ❻◆⍟♌︎🙼 🕮❒❻🙿☼♎︎❻ 🖹⬧⓿⬂✁⍓ 🙮🡺⬧⬄❻🙴 ✁🙰♑︎⬂☺⍓❑⬀✌◆❼🗐 ☎ 🕭⬧🙰✌◆ 🕮❒❒◆♑︎⬧☠⬀ 🙮🡺⬧⬃✌♎︎♊︎ ☎ 🕭⬧🙰✌◆ 🙯◆🙮■❼🗐 ❒◆♑︎⬧🕛⬅⬁♊︎ ♑︎🙸♎︎⑩◆⮌⇳☺⍓🖬🖫▫🖫🙼 ﴾	260	142، 167
البقرة	﴿ ⬩⬩ ③⬉⬅⬧🖬🙴♎︎✁🡸 ✁🙰✎✦ ☼◆🖽⬂○✧🙰 ☽⍓⬧⬩ ❒⬉🙮⬄🡺⍓♑︎⍓🙰 ﴾	286	166

،100 106	64	[illegible]	آل عمران
166	66	[illegible]	آل عمران
167	135	[illegible]	آل عمران
47	-137 138	[illegible]	آل عمران
170	144	[illegible]	آل عمران

43	191	[illegible]	آل عمران
114	1	[illegible]	النساء
166	43	[illegible]	النساء
168	82	[illegible]	النساء
167	2	[illegible]	المائدة
108	8	[illegible]	المائدة
142	31	[illegible]	المائدة

166	90	[illegible]	المائدة
171	101	[illegible]	المائدة
167	19	[illegible]	الأنعام
108	108	[illegible]	الأنعام
163	114	[illegible]	الأنعام
87	152	[illegible]	الأنعام
107	12	[illegible]	الأعراف

	[illegible]		
الأعراف	[illegible]	143	143، 144
الأعراف	[illegible]	145	164
الأنفال	[illegible]	3-2	169
التوبة	[illegible]	119	229، 233
التوبة	[illegible]	128	168

45	5	[illegible]	يونس
51	32	[illegible]	يونس
88	36	[illegible]	يونس
107	27-25	[illegible]	هود
،102 209	-117 118	[illegible]	هود

		[illegible]	
51	38-37	[illegible]	يوسف
47	6	[illegible]	الرعد
47	11	[illegible]	الرعد
10	9	[illegible]	الحجر
67	43	[illegible]	النحل
141	78	[illegible]	النحل
97	125	[illegible]	النحل
168	127	[illegible]	النحل

السورة	النص	الآية	الصفحة
	[illegible]		
الإسراء	[illegible]	16	111، 209
الإسراء	[illegible]	36	49، 141
الإسراء	[illegible]	51-49	12
الإسراء	[illegible]	106	162
الإسراء	[illegible]	110	165
الكهف	[illegible]	34	208
الكهف	[illegible]	37	208
الكهف	[illegible]	68-66	160

		[illegible]	
170	77-71	[illegible]	الكهف
165	76	[illegible]	الكهف
168	78	[illegible]	الكهف

	[illegible]		
الأنبياء	[illegible]	7	164
الأنبياء	[illegible]	22	161
الأنبياء	[illegible]	73	209
الأنبياء	[illegible]	90	118
الحج	[illegible]	5	162
المؤمنون	[illegible]	2 - 1	164
المؤمنون	[illegible]	62	169

		[illegible]	
46	115	[illegible]	المؤمنون
164	11	[illegible]	النور
171	16-12	[illegible]	النور

		[illegible]	
49	13	[illegible]	النور
168 ،53	43	[illegible]	النور
66	53	[illegible]	الفرقان
108	64	[illegible]	النمل
161	88	[illegible]	النمل
169	14	[illegible]	القصص
47	58	[illegible]	القصص

		[illegible]	
170	20	[illegible]	العنكبوت
43	8	[illegible]	الروم
163	27	[illegible]	لقمان
24	6	[illegible]	السجدة
52	68-67	[illegible]	الأحزاب
126	21	[illegible]	الأحزاب
169	70	[illegible]	الأحزاب

		[illegible]	
54	28	[illegible]	فاطر
47	40	[illegible]	يس
47	21	[illegible]	غافر
68	24	﴿ ما يجادل في آيات الله إلا الذين كفروا فلا يغررك تقلبهم في البلاد ﴾	غافر
50	35	[illegible]	غافر
54	64	[illegible]	غافر
117	34	[illegible]	فصلت
46	53	[illegible]	فصلت
166	38	[illegible]	الدخان

	[illegible]		
الجاثية	[illegible]	13	42
الأحقاف	[illegible]	9	73
محمد	[illegible]	17	165
الحجرات	[illegible]	6	50، 87
الحجرات	[illegible]	13	100
ق	[illegible]	6	53

ق	[illegible]	37	164
الذاريات	[illegible]	21-20	46
الطور	[illegible]	36-35	161
النجم	[illegible]	23	49
النجم	[illegible]	28	50
القمر	[illegible]	22	171
الرحمن	[illegible]	20-19	66
الحديد	[illegible]	35	66
المجادلة	[illegible]	2-1	162، 208

		[illegible]	
167	18	[illegible]	الحشر
160	21	[illegible]	الحشر
167	2	[illegible]	القيامة
168	4	[illegible]	القيامة
53	5	[illegible]	الطارق
53	6	[illegible]	الطارق
163 ،53	17	[illegible]	الغاشية
168	22-21	[illegible]	الغاشية
115	8-7	[illegible]	الشمس
142	4	[illegible]	العلق
106	6	[illegible]	الكافرون

		﴾ ⮵✖⇦♎⑩	

فهرس الأحاديث

المصادر والمراجع

المصادر العربية

ابن جماعة، بدر الدين، **تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم**، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1934م.

ابن حجر العسقلاني، أحمد، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، محب الدين الخطيب، بيروت، دار المعرفة، 1379هـ.

ابن قيم الجوزية، **جامع الآداب**، توثيق وتخريج: يسري السيد محمد، المنصورة، دار الوفاء، ط1، 1423هـ - 2002م.

ابن كثير، أبو الفداء الدمشقي، **البداية والنهاية**، تحقيق: أحمد عبد الوهاب فتيح، القاهرة، دار الحديث، 1414هـ - 1994م.

ابن ماجه، محمد بن يزيد أبو عبد الله القزويني، **سنن ابن ماجة**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار الفكر، د. ت.

ابن مسكوية، **تهذيب الأخلاق**، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1401هـ - 1981م.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، بيروت، دار صادر، (د. ت.).

ابن هشام، أبو محمد عبد الملك المعافري، **السيرة النبوية**، بيروت، دار الجيل، ضبط وتعليق: طه عبد الرؤوف، د. ت.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني، **سنن أبي داود**، تعليق وحكم على الأحاديث: محمد ناصر الدين الألباني، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ط1، د. ت.

اطفيش، محمد بن يوسف، **شرح النيل وشفاء العليل**، جدة، مكتبة الإرشاد، بيروت، دار الفتح، (د. ت).

البخاري، محمد بن إسماعيل، **صحيح البخاري**، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون، ط1، 1425هـ - 2004م.

البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت، **الفقيه والمتفقه**، بيروت، دار الكتب العلمية، 1410هـ -1980م.

البلاذري، أبو الحسن، **فتوح البلدان**، بيروت، مكتبة الهلال، ط1، 1403هـ - 1983م.

الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى، **سنن الترمذي،** تحقيق أحمد محمد شاكر وآخرون، بيروت، دار إحياء التراث العربي، د. ت.

الحاكم النيسابوري، محمد بن عبد الله أبو عبد الله، المستدرك على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 14111هـ - 1995م.

الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق: محمود الطحان، الرياض، مكتبة المعارف 1403هـ - 1983م.

الدهلوي، ولي الله، **الإنصاف في بيان أسباب الخلاف،** بيروت، دار النفائس، ط2، 1978م.

الرازي، **مختار الصحاح،** تحقيق: يحيى توفيق، القاهرة، مكتبة الآداب، 1418هـ - 1998م.

الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم اللخمي، **الموافقات،** السعودية، دار ابن عفان، ط1، 1417هـ - 1997م.

الشافعي، محمد بن إدريس، **الرسالة،** القاهرة، مركز الأهرام، 1408هـ -1998م.

الغزالي، أبو حسان محمد بن محمد، **إحياء علوم الدين،** دمشق، بيروت، دار الندوة الجديدة، دار الحكمة، 1407هـ -1986م.

قطب، سيد، **في ظلال القرآن،** بيروت، د. ن، ط7، 1971م.

مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط،** د. م، دار عمران، ط2، 1985م.

مسلم، الحجاج بن مسلم النيسابوري، **صحيح مسلم،** تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، د. ت.

المطعني، عبد العظيم، **التفسير البلاغي للاستفهام في القرآن،** القاهرة، مكتبة وهبة، ط1، 1999م.

الموصلي الحنفي، عبد الله بن محمود، **الاختيار لتعليل المختار،** بيروت، دار المعارف، د. ت.

النووي، محيي الدين، **صحيح مسلم بشرح النووي،** بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط3، د. ت.

المراجع العربية

إبراهيم، زكريا، **المشكلة الخلقية،** القاهرة، مكتبة مصر، 1975م.

إبراهيم، صبحي طه رشيد، **التربية الإسلامية وأساليب تدريسها،** عمان، دار الأرقم للكتب، 1406هـ - 1986م.

إبراهيم، عبد الستار، **آفاق جديدة في دراسة الإبداع**، الكويت، وكالة المطبوعات، (د. ت).

إبراهيم، مجدي عزيز، **المنهج التربوي وتحديات العصر**، القاهرة، عالم الكتب، 1422هـ - 2002م.

إبراهيم، مفيدة محمد، **دور التربية في مستقبل الوطن العربي**، عمان، دار مجدلاوي، ط1، 1424هـ - 2003م.

أبو العينين، علي خليل، **القيم الإسلامية والتربية**، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم حلبي، ط1، 1408هـ - 1988م.

أبو العينين، علي خليل، **فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم**، دار الفكر العربي، 1980م.

أبو ختلة، إيناس عمر، **نظريات المناهج التربوية**، عمان، دار صفا، ط1، 1425هـ - 2005م.

أبو ريان، محمد علي، **الإسلام في مواجهة تيارات الفكر الغربي المعاصر**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1985م.

أبو زهرة، محمد، **المعجزة الكبرى القرآن**، د. م، دار الفكر العربي، د. ت.

أبو سليمان، عبد الحميد أحمد، **أزمة العقل المسلم**، الزرقاء، مكتبة المنار، ط2، 1992م.

الأحمد، أمل، **التعلم الذاتي في عصر المعلومات**، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط1، 1422هـ - 2002م.

إسبر، أمين، **الحوار والحضارة العربية الإسلامية**، دمشق، الأهالي للنشر والتوزيع، ط1، 2003م.

الاسطل، إبراهيم حامد والخالدي، فريال يونس، **مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل**، العين، دار الكتاب الجامعي، ط1، 2005م.

اسكندر، كمال يوسف وغزاوي، محمد ذيبان، **مقدمة في التكنولوجيا التعليمية**، الكويت، مكتبة الفلاح، ط1، 1414هـ - 1994م.

أمريكا عام (2000) إستراتيجية للتربية، ترجمة: محمد عزت عبد الموجود، قطر، مركز البحوث التربوية، 1992م.

اوتشيدا، دونا وآخرون، **إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين**، ترجمة: محمد نبيل نوفل، دمشق، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية) والمركز العربي للتعريب والترجمة، 1998م.

باركي، فورست وستانفورد، بيفرلي، **فن التدريس مستقبلك في مهنة التدريس**، ترجمة ميسون عبد الله، العين، دار الكتاب الجامعي، 1425هـ -2004م.

بارنز، دون وآخرون، **التفكير النقدي (مهارات القراءة والتفكير المنطقي)**، ترجمة، سناء العاني، العين، دار الكتاب الجامعي، بغداد، دار الشروق، 1423هـ -2002م.

بركات، علي، **التعليم المستمر والتثقيف الذاتي**، القاهرة، دار الفكر العربي (د. ت).

بركان، سلمى محمد، **المنهج أسسه تخطيطه وتنظيمه**، عمان، د. ن، ط1، 1992م.

البغا، مصطفى، **نظام الإسلام**، دمشق، المطبعة التعاونية، 1401هـ -1981م.

بكار، عبد الكريم، **فصول في التفكير الموضوعي**، دمشق، دار القلم، بيروت، الدار الشامية، ط1، 1413هـ - 1993م.

بكار، عبد الكريم، **نحو فهم أعمق للواقع الإسلامي**، دمشق، دار القلم، بيروت، الدار الشامية، ط1، 1420هـ -1999م.

البنا، جمال، **الإسلام والعقلانية**، القاهرة، دار الفكر الإسلامي، 2003م.

بوخنيسكي، جوزيف، **مدخل إلى الفكر الفلسفي**، ترجمة: محمود زقزوق، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1983م.

بوكزتار، جري، **التعليم المبرمج بين النظرية والتطبيق**، ترجمة: فخر الدين القلا ومصباح الحاج عيسى، الكويت، دار القلم، 1394هـ -1974م.

تاجا، وحيد، **الخطاب الإسلامي المعاصر (محاورات فكرية)**، حلب، سوريا، دار فصلت، 1420هـ -2000م.

التويجري، عبد العزيز بن عثمان، **الحوار من أجل التعايش**، القاهرة، دار الشروق، ط1، 1419هـ -1998م.

جابر، عبد الحميد جابر، **سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم**، القاهرة، دار النهضة العربية، ط3، 1996م.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام، **التعليم الذاتي بالموديولات التعليمية**، دار المناهج، 1998م.

جانييه، روبرت، **أصول تكنولوجيا التعليم**، ترجمة: محمد المشيقح وآخرون، الرياض، النشر العلمي للمطابع، 1426هـ - 2000م.

جروان، فتحي عبد الرحمن، **تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)**، العين، دار الكتاب الجامعي، ط1، 1420هـ - 1999م.

جلال، عبد الفتاح، **من الأصول التربوية في الإسلام**، مصر، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار، 1977م.

جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا، **تعريف تكنولوجيا التربية**، ترجمة: ماجد أبو جابر، واشنطن، ط1، 1992م.

جويلي، مها عبد الباقي، **دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين**، الإسكندرية، دار الوفاء، 2002م.

الحارثي، إبراهيم، **نحو إصلاح المدرسة في القرن الحادي والعشرين**، الرياض، مكتبة الشقري، ط1، 1424هـ - 2003م.

حبيب، مجدي عبد الكريم، **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير (استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة)**، القاهرة، دار الفكر العربي، ط1، 1423هـ - 2003م.

حجاب، محمد منير، **تجديد الخطاب الديني في ضوء الواقع المعاصر**، القاهرة، دار الفجر، ط1، 2004م.

حسان، محمد حسان، وآخرون، **أصول التربية**، العين، دار الكتاب الجامعي، ط3، 1425هـ - 2004م.

حسنة، عمر عبيد، **رؤية في منهجية التغيير**، بيروت، دمشق، عمان، المكتب الإسلامي، ط1، 1414هـ - 1994م.

الحصري، علي والعنيزي، يوسف، **طرق التدريس العامة**، الكويت، مكتبة الفلاح، ط3، 1425هـ - 2005م.

حفني، عبد الحليم، **أسلوب المحاورة في القرآن الكريم**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1985م.

حمودة، فتحي بيومي وعبد الهادي، محمد أحمد، **التربية والطرق الخاصة بتدريس العلوم الإسلامية واللغة العربية**، جدة، دار البيان العربي، 1404هـ-1984م.

حنورة، مصري عبد الحميد، **الإبداع وتنميته من منظور تكاملي**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط3، 2003م.

الحيلة، محمد محمود، **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، عمان، دار المسيرة، ط4، 1425هـ-2004م.

الحيلة، محمد محمود، **تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة**، عمان، دار المسيرة، ط1، 1422هـ-2002م.

الحيلة، محمد محمود، **طرائق التدريس وإستراتيجياته**، العين، دار الكتاب الجامعي، ط2، 1422هـ-2002م.

خاطر، محمود رشدي وآخرون، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، د. ن، ط3، 1986م.

الخطيب، أحمد، **تجديدات تربوية وإدارية**، إربد، عالم الكتب الحديث، عمان، جدارا للكتاب العالمي، ط1، 2006م.

خلاف، عبد الوهاب، **علم أصول الفقه**، الكويت، دار القلم، ط2، 1298هـ - 1978م.

خليل، عماد الدين، **حول إعادة تشكيل العقل المسلم**، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط2، 1985م.

خليل، عماد الدين، **مدخل إلى إسلامية المعرفة**، فيرجينيا، المعهد الإسلامي للفكر الإسلامي، ط2، 1422هـ-1991م.

خوالدة، محمود عبد الله، **علم النفس الإسلامي**، عمان، دار الفرقان، 2004م.

الخوالدة، ناصر وعيد، يحيى، **مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العملية في تدريس التربية الإسلامية**، عمان، دار وائل، ط1، 2005م.

خيشة، عبد المقصود عبد الغني، **تهذيب الأخلاق في الإسلام**، القاهرة، دار الثقافة العربية، 1412هـ-1991م.

داود، عزيز حنا، **دراسات وقراءات نفسية تربوية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1985.

الدسوقي، فاروق، **الإسلام والعلم التجريبي**، بيروت، المكتب الإسلامي، الرياض، مكتبة الخاني، ط1، 1407هـ - 1987م.

الدغشي، أحمد، **نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية**، الأردن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دمشق، دار الفكر، ط1، 2002م.

دي بونو، ادوارد، **تعليم التفكير**، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ط1، 1989م.

ديك، وولتر ولوكيري، **التصميم المنظم للتعليم**، ترجمة: محمد غزاوي، دمشق، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمركز العربي للتعريب والترجمة، 1998م.

ديلور، جاك، وآخرون، **التعلم ذلك الكنز المكنون**، اليونسكو، 1996م.

روشكا، الكسندرو، **الإبداع العام والخاص**، ترجمة: غسان أبو فخرو، الكويت، 1410هـ - 1989م.

سابق، السيد، **العقائد الإسلامية**، بيروت، دار الفكر، ط3، 1403هـ - 1983م.

السامرائي، هاشم وآخرون، **المناهج أسسها تطويرها ونظرياتها**، إربد، دار الأمل، ط1، 1995م.

-------------، **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**، إربد- دار الأمل، ط1، 1414هـ - 1994م.

السحمراني، أسعد، **الأخلاق في الإسلام والفلسفة القديمة**، بيروت، دار النفائس، 1408هـ - 1988م.

سعادة، جودت أحمد، **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**، عمان، دار الشروق، ط1، 2003م.

سلامة، عبد الحافظ محمد، **وسائل الاتصال والتكنولوجيا**، عمان، دار الفكر، ط1، 1417هـ - 1996م.

سويد، عبد المعطي، **مهارات التفكير ومواجهة الحياة**، العين، دار الكتاب الجامعي، ط1، 1424هـ - 2003م.

السويدان، طارق محمد والعدلوني، محمد أكرم، **مبادئ الإبداع**، الكويت، الإبداع الخليجي، الرياض، قرطبة للنشر والتوزيع، 1425هـ - 2004م.

السيد، محمود أحمد، **معجزة الإسلام التربوية**، الكويت، دار البحوث العلمية، ط1، 1978م.

الشيخلي، عبد القادر، **أخلاقيات الحوار**، عمان، دار الشروق، ط1، 1993م.

الصفدي، أحمد عصام والبغدادي، محمد رضا، **تكنولوجيا التعليم والإعلام**، الكويت، مكتبة الفلاح، 1410هـ - 1989م.

الصمدي، خالد وآخرون، **تكنولوجيا الإعلام والتواصل وتوظيفها في تعليم التربية الإسلامية (دليل المعلم)**، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1424هـ - 2003م.

الصنيع، صالح بن إبراهيم، **دراسات في علم النفس من منظور إسلامي**، الرياض، دار عالم الكتب، ط1، 1423هـ - 2002م.

طعيمة، صابر، **المعرفة في منهج القرآن الكريم**، بيروت، دار الجيل، د. ط، (د. ت).

طنطاوي، محمد سيد، **أدب الحوار في الإسلام، القاهرة**، دار نهضة مصر، 1999م.

عابدين، محمود عباس، **التعلم الذاتي بين الفكر والتطبيق (دراسة تحليلية لآراء معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية في سلطنة عمان)**، سلطنة عمان - وزارة التربية والتعليم، 1414هـ - 1993م.

عبادة، أحمد، **التفكير الابتكاري (المعوقات والميسرات)**، البحرين، دار الحكمة، ط1، 1414هـ - 1993م.

عبد الحميد، جابر وآخرون، **مهارات التدريس**، القاهرة، دار النهضة العربية، 1986م.

عبد السلام، جعفر، **الإسلام وتطوير الخطاب الديني**، مدينة نصر، دار البيان، ط1، 1423هـ - 2004م.

عبد العال، حسن، **مقدمة في فلسفة التربية الإسلامية**، الرياض، دار عالم الكتب، 1400هـ - 1985م.

عبد العزيز، جمعة أمين، **التغيير على منهاج النبوة (إرادة العمل)**، الإسكندرية، دار الدعوة، ط2، 1416هـ - 1996م.

عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح، **الابتكار وتنميته لدى الأطفال**، القاهرة، مكتبة الدار العربية، ط1، 1424هـ - 2003م.

عبيد، منصور الرفاعي، **الحوار آدابـه وأهدافـه**، القـاهرة، مركـز الكتـاب للنـشر، ط1، 1424هـ - 2002م.

العبيدي، محمد جاسم محمد، **تفريد التعليم والتعليم المستمر**، عمان، دار الثقافة، ط1، 2004م.

العتوم، عدنان، **علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)**، عمان، دار المسيرة، 1425هـ - 2004م.

العتوم، عدنان، وآخرون، **علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)**، عمان، دار المسيرة، ط1، 1426هـ - 2005م.

عدس، محمد عبد الرحيم، **المدرسة وتعليم التفكير**، عمان، دار الفكر، ط1، 1416هـ - 1996م.

العراقي، سهام محمود، **في التربية الأخلاقية (مدخل لتطوير التربية الدينية)**، مكتبة المعارف الحديثة، 1984م.

عفيفي، جمال الدين حسين، **أسس فلسفة الأخلاق**، القاهرة، دار الطباعة المحمدية، ط1، 1415هـ - 1994م.

العقاد، عباس، **التفكير فريضة إسلامية**، مصر، دار نهضة مصر، (د. ت).

العلواني، طه جابر، **إصلاح الفكر الإسلامي**، فيرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الرياض، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ط3، 1419هـ - 1990م.

-----------، **إصلاح الفكر الإسلامي (مدخل إلى نظام الخطاب في الفكر الإسلامي المعاصر)**، بيروت، دار الهادي، ط1، 1421هـ - 2001م.

----------، **إصلاح الفكر الإسلامي بين القدرات والعقبات**، الزرقاء، مكتبة المنار، 1412هـ - 1992م.

علي، نبيل، **العرب وعصر المعلومات**، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1414هـ - 1994م.

عمارة، محمد، **أزمة الفكر الإسلامي الحديث**، دمشق، دار الفكر، بيروت، دار الفكر المعاصر، ط1، 1419هـ - 1998م.

العمري، أكرم، **الإسلامي والوعي الحضاري**، جدة، دار المنارة، ط1، 1987م.

عويس، عفاف أحمد، **سيكولوجية الإبداع عند الأطفال**، عمان، دار الفكر، ط1، 1424هـ- 2003م.

العيسوي، عبد الفتاح محمد، **نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي (دراسة مقارنة)**، الإسكندرية، دار الوفاء، د. ت.

الغزالي، محمد، **خلق المسلم**، دمشق، بيروت، دار القلم، ط2، 1400هـ-1980م.

غزاوي، محمد ذيبان، **الأسس النفسية لتكنولوجيا التعليم**، عمان، د. ن، 2000م.

-----------، **البحث المتعلق باستخدام التقنيات الحديثة في تدريس موضوعات الدراسات الإسلامية**، في البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، دار الرازي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ايسيسكو، عمان – الأردن، 1424هـ-2003م.

الفرجاني، عبد العظيم، **تكنولوجيا المواقف التعليمية**، القاهرة، دار الهدى، 2000م.

فضل الله، محمد حسين، **الحوار في القرآن قواعده وأساليبه معطياته**، بيروت، دار التعارف، 1987م.

فلية، فاروق والزكي، أحمد، **الدراسات المستقبلية (منظور تربوي)**، عمان، دار المسيرة، ط1، 1424هـ-2003م.

القاضي، سعيد إسماعيل، **التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة**، القاهرة، عالم الكتب، 1424هـ-2004م.

القرضاوي، يوسف، **في الطريق إلى الله (الحياة الربانية والعلم)**، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط1، 1422هـ - 2001م.

-----------، **قضايا إسلامية معاصرة على بساط البحث**، عمان، دار الضياء، ط1، 1407هـ-1987م.

قطامي، نايفة، **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، عمان، دار الفكر، ط1، 1421هـ-2001م.

قطامي، يوسف وآخرون، **تصميم التدريس**، عمان، جامعة القدس المفتوحة، ط2، 2002م.

قطامي، يوسف، **علم النفس التربوي والتفكير**، عمان، دار حنين، الكويت، مكتبة الفلاح، ط1، 1426هـ-2005م.

قطب، محمد، **قبسات من الرسول**، بيروت، القاهرة، دار الشروق، ط8، 1403هـ - 1983م.

-------، **منهج التربية الإسلامية (في التطبيق)**، بيروت، القاهرة، دار الشروق، ط2، 1402هـ -1982م.

-------، **منهج التربية الإسلامية**، بيروت، دار الشروق، ط2، 1403هـ - 1983م.

القيسي، مروان إبراهيم، **معالم الهدى إلى فهم الإسلام**، عمان، المكتبة الإسلامية، ط1، 1406هـ - 1985م.

الكتاني، إبراهيم وآخرون، **تجديد الفكر الإسلامي**، مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود، والمركز الثقافي العربي، ط1، 1989م.

الكردي، راجح، **نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة**، عمان، دار الفرقان، ط2، 2003م.

كروبلي، آرثر، **الإبداع في التربية والتعليم**، ترجمة إبراهيم الحارثي ومحمد مقبل، الرياض، مكتبة الشقري، ط1، 1422هـ -2002م.

كرين، وليام، **نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات**، ترجمة محمد الأنصاري، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1996م.

الكلوب، بشير عبد الرحيم، **التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم**، عمان، دار الشروق، ط2، 1993م.

الكيلاني، ماجد، **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية**، عمان، جمعية المطابع التعاونية، عمان، 1978م.

كييف، جيمس وويلبرج، هيربرت (محرران)، **التدريس من أجل مهارات التفكير**، ترجمة: عبد العزيز البابطين، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1416هـ -1995م.

اللقاني، أحمد حسين ورضوان، برنس، **تدريس المواد الاجتماعية**، القاهرة، عالم الكتب، ط3، 1979م.

اللقاني، أحمد حسين، وآخرون، **تدريس المواد الاجتماعية**، القاهرة، عالم الكتب، ط4، 1990م.

لوبون، غوستاف، **حضارة العرب**، ترجمة: عادل زعتير، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط3، 1399هـ - 1979م.

مارزانو، روبرت وآخرون، **أبعاد التفكير (إطار عمل للمنهج وطرق التدريس)** ترجمة: يعقوب نشوان، ومحمد خطاب. (د. ن)، ط2، 2004م.

مايرز، شيت، **تعليم الطلاب التفكير الناقد**، ترجمة: عزمي جرار، عمان، المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي، 1993م.

مجاور، محمد صلاح الدين، **تدريس التربية الإسلامية أسسه وتطبيقاته التربوية**، الكويت، دار القلم، د. ت.

مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، د. ، دار عمران، د. م، ط3، 1985م.

محجوب، عباس، **أصول الفكر التربوي في الإسلام**، عمان، مؤسسة علوم القرآن، دمشق، بيروت، دار ابن كثير، 1408هـ -1987م.

محمود، عبد الحليم، **التفكير الفلسفي في الإسلام**، القاهرة، دار المعارف، د. ت.

مدكور، علي أحمد، **منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته**، الكويت، مكتبة الفلاح، ط1، 1987م.

مرعي، توفيق وآخرون، **علم النفس التربوي**، عمان، وزارة التربية والتعليم وشئون الشباب، ط1، 1405هـ -1985م.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد، **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، عمان، دار المسيرة، ط1، 1420هـ - 2000م.

-------------، محمد، **تفريد التعليم**، عمان، دار الفكر، ط2، 1422هـ -2002م.

-------------، محمد، **طرائق التدريس العامة**، عمان، دار المسيرة، ط1، 1424هـ -2002م.

مرعي، توفيق، **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، عمان، دار الفرقان 1983م.

المصراتي، عبد القادر، **المعلم والوسائل التعليمية**، ليبيا، الجامعة المفتوحة، 1997م.

المصري، زكريا، **الإسلام وحرية الإنسان**، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط1، 1422هـ -2001م.

موران، ادجار، **تحديات القرن الحادي والعشرين (تواصل المعارف العلمية)**، ترجمة: حسين شريف، مصر، دار الهيئة المصرية العامة، 2001م.

الميداني، عبد الرحمن، **ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة**، بيروت، دمشق، دار القلم، ط2، 1986م.

الميلاد، زكي، **الفكر الإسلامي بين التأصيل والتجديد**، بيروت، دار الصفوة، 1415هـ - 1994م.

الميلادي، عبد المنعم، **تنمية القدرات الإبداعية عند الطفل**، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، 2004م.

النحلاوي، عبد الرحمن، **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع**، دمشق، دار الفكر، ط1، 1399هـ -1979م.

نشوان، يعقوب، **المنهج التربوية من منظور إسلامي**، عمان، دار الفرقان، ط1، 1414هـ - 1992م.

النغيمشي، عبد العزيز بن محمد، **المراهقون دراسة نفسية إسلامية للآباء والمعلمين والدعاة**، الرياض، دار المسلم، ط2، 1414هـ.

الهاشمي، عابد توفيق، **الموجه العملي لمدرس اللغة العربية**، بغداد، مطبعة الإرشاد، 1392هـ -1972م.

الهاشمي، مجد، **الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم**، عمان، دار المناهج، 1421هـ - 2001م.

الهنيدي، جمال محمد، **تربية علماء الطبيعيات والكونيات المسلمين**، المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر، ط1، 1421هـ - 2000م.

الهويدي، زيد، **مهارات التدريس الفعال**، العين، دار الكتاب الجامعي، 1425هـ -2005م.

الوكيل، حلمي والمفتي، محمد، **المناهج المفهوم العناصر الأسس التنظيمات والتطوير**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1999م.

وهبة، مراد وأبو سنة، منى (محرران)، **منفستو الإبداع في التعليم**، القاهرة، دار قباء، 2003م.

الويشي، عطية فتحي، **حوار الحضارات (إشكالية التصادم وآفاق الحوار)**، الكويت، مكتبة المنار الإسلامية، ط1، 1422هـ -2001م.

يالجن، مقداد والقاضي، يوسف، **علم النفس التربوي في الإسلام**، الرياض، دار عالم الكتب، ط2، 1418هـ-1997م.

يالجن، مقداد، **التربية الأخلاقية الإسلامية**، الرياض، دار عالم الكتب، ط3، 1423هـ-1988م.

يالجن، مقداد، **جوانب التربية الإسلامية الأساسية**، د. ن، ط1، 1406 هـ - 1986م.

يونس، فتحي، وآخرون، **التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة**، مصر، عالم الكتب، ط1، 1419هـ-1999م.

الرسائل والبحوث العلمية

أبو دياك: أنور إبراهيم، **الأساليب المفردة في تعليم وتعلم العقيدة الإسلامية المستخلصة من الكتاب والسنة وأثرها في التحصيل الدراسي على طلبة الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير، كلية الشريعة، جـامعة اليرموك، إربد – الأردن، 1415هـ-1995م

أبو سماحة: كمال كامل، **الإبداع والتطوير مفاهيم أساسية، مجلة التربية القطرية**، الدوحة، ع 127، س 27، ديسمبر 1998م.

أبو يحيى، محمد، **التجديد في الفكر الإسلامي مفهومه وأهميته وضوابطه**، وقائع مؤتمر التجديد في الفكر الإسلامي 12-14 ربيع ثاني 1422هـ، 3-5 تموز 2001م، إربد، جامعة اليرموك، منشورات عمادة البحث العلمي، 1425هـ - 2004م.

أحمد، سناء محمد محسن، **إعداد وحدات متكاملة للتربية الدينية الإسلامية بالصف الثالث من التعليم الأساسي ودراسة أثرها وأثر استخدام التغذية الراجعة في دراستها على تحصيل التلاميذ وسلوكهم**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، سوهاج، جامعة أسيوط، مصر، 1990م.

أحمد، محمد عبد القادر، **انتقادات موجهة لمناهج التربية الإسلامية في الدول العربية**، مجلة التربية القطرية، الدوحة، مجلد 20، ع 93، 1990م.

آل إبراهيم، إبراهيم عبد الرزاق، **التربية والتعليم في زمن العولمة، مجلة التربية القطرية**، الدوحة، ع140، س 31، مارس 2002م.

بس، نيللي ومونكمان، سترومكويست، **العولمة والتربية التكامل والتنافس بين الثقافات**، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مجلد 22، ع2، شوال 1423هـ - ديسمبر 2002م.

جرادات، عبد الرزاق نجيب محمود، **الموضوعية في التربية الإسلامية**، رسالة ماجستير، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، إربد – الأردن، 2001م.

التل، وائل عبد الرحمن، **نحو خطة تربوية إسلامية لمناهج المرحلة الابتدائية في الأردن**، رسالة ماجستير، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، إربد الأردن، 1412هـ - 1992م.

الجرعي، عبد الرحمن، **الفقه والتجديد**، وقائع مؤتمر التجديد في الفكر الإسلامي، 12-14 ربيع ثاني 1422هـ، 3-5 تموز 2001م، إربد، جامعة اليرموك، منشورات عمادة البحث العلمي، 1425هـ - 2004م.

الجلي، أحمد، **التطور والتجديد في دراسات العقيدة الإسلامية**، وقائع مؤتمر التجديد في الفكر الإسلامي 12-14 ربيع ثاني 1422هـ، 3-5 تموز 2001م، إربد، جامعة اليرموك، منشورات عمادة البحث العلمي، 1425هـ - 2004م.

حجازي، مصطفى، **العولمة والتنشئة المستقبلية**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة البحرين، ع2، صيف 1991م.

حسن: محمد صديق، **التعلم الذاتي ومتغيرات العصر، مجلة التربية القطرية**، الدوحة، ع111، س 23، ديسمبر 1994م.

حمادنة: أحمد فواز عبد الله، **مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد – الأردن، 1415هـ - 1995م.

حمروش، عبد المجيد سليمان، **برنامج متكامل في التربية الدينية الإسلامية لطلاب المرحلة الإعدادية دائرة على التحصيل والاتجاه**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، 1989م.

حوار الثقافات والحضارات ضرورة إنسانية، مجلة الإسلام اليوم، الايسيسكو، ع14، س 17، 1417هـ - 1996م.

الخلف، عواد وفرحات، محمد إقبال، **المناهج التعليمية بين الجمود والتجديد، عرض عملي لمناهج تعليمية الكترونية معتمدة في عدد من الجامعات**، ندوة عالمية عن: مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2-4 شعبان، 1426هـ - 6-8 سبتمبر 2005م.

رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي (المؤتمر التربوي الأول المنعقد في طرابلس ليبيا)، مجلة التربية القطرية، الدوحة، ع127، س 27، ديسمبر 1998م.

رحال، علاء الدين، **محتويات التعليم الديني تحدياتها وآفاقها في ضوء الواقع المعاصر**، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ ، 6-8 سبتمبر 2005م.

الزنكي، صالح قادر، **مناهج التعليم الديني وقيم العدل والإنصاف والخير والإحسان**، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2-4 شعبان، 1426هـ، 6-8 سبتمبر 2005م.

السامرائي، فاروق، **تعزيز فقه الواقع في ضوء الفكر الإسلامي**، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 13، ع1، 1997م.

سانو، قطب مصطفى، **مناهج التعليم الديني في ضوء التغيرات المعاصرة: نظرة أصولية في الإصلاح المنشود**، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ، 6-8 سبتمبر 2005م.

سعد، أحمد الضوي، **برنامج مقترح لتطوير محتوى مناهج التربية الدينية الإسلامية للمرحلة الثانوية بالتعليم العام**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 1408هـ - 1988م.

السعد، أحمد، **التجديد في فقه المعاملات المالية**، وقائع مؤتمر التجديد في الفكر الإسلامي، 12-14 ربيع ثاني 1422هـ - 3-5 تموز 2001م، إربد، جامعة اليرموك، منشورات عمادة البحث العلمي، 1425هـ - 2004م.

السماعيل: عبد الله بن محمد بن أحمد، **مدى تأثير مناهج التعليم الديني في عقل التلميذ وفكره، ندوة عالمية عن مناهج التعليم المدرسي في العالم الإسلامي التحديات والآفاق**، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ، 6-8 سبتمبر 2005م، ج1/ ص256-269.

السيد: محمد آدم أحمد، **أطر أساسية في مصادر الوسائل التعليمية ومعايير اختيارها واستخدامها، مجلة التربية القطرية**، الدوحة، ع 132، س 31، سبتمبر 2002م.

الشبول: أريج صالح، **أثر التعليم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد – الأردن، 1425هـ -2002م.

شطناوي: عبد الكريم محمد داوود، **أثر طريقتي التعليم المبرمج والتعليم العادي في التحصيل في مادة مقدمة في علم النفس التربوي عند طالبات كليات المجتمع المتوسطة تخصص مهن تعليمية في الأردن**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد – الأردن، 1986.

الشعيلي، سليمان بن علي والسالمي، محسن بن ناصر، **التجديد في منهاج التربية الإسلامية: سماته دواعية مجالاته**، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ - 6-8 سبتمبر 2005م.

زرمان، محمد، **ثقافة الحوار ودورها في التأسيس للتواصل بين الأنا والآخر**، بحث مقدم لمؤتمر "الإسلام والمسلمون في القرن الحادي والعشرين، عمان، 14-16 شوال، 1425هـ، 27-29 تشرين ثاني، 2004م.

صابر، محيي الدين، **الهوية الإسلامية في مواجهة الحضارة الغربية**، مجلة هدي الإسلام، مجلد 39، ع5، 1416هـ - 1995م.

طنطاوي، مصطفى عبد الله، **تطوير مناهج التعليم الديني بالعالم الإسلامي في عصر العولمة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل (رؤية مستقبلية)**، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ - 6-8 سبتمبر 2005م.

عبد الخالق، عبد الرحمن أحمد أحمد، **تطوير محتوى منهج التوحيد للصف الأول الإعدادي بالأزهر وأثره على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو المادة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، 1995م.

عبد الله، عادل الشيخ، **تأصيل وتجديد مناهج التربية الإسلامية لمقاومة سلبيات العولمة**، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق، مركز التربية والترقية الإنسانية والمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ - 6-8 سبتمبر 2005م.

عبد المجيد: أبو سعيد محمد، **مناهج التعليم الديني ووضعها في العالم الإسلامي، ندوة عالمية عن: مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي، التحديات والآفاق**، مركز التربية والترقية الإسلامية العالمية بماليزيا، 2-4 شعبان، 1426هـ، 6-8 سبتمبر 2005م، ج1، ص 68-115.

عزت، محمد فريد محمود، **الصراع والحوار وأهميتها للكتابة الصحفية في ضوء معالم قرآنية**، مجلة التربية القطرية، الدوحة، ع145، س32، يونيو 2003م.

عزيز، نادي كمال، **الإنترنت وعولمة التعليم وتطويره**، مجلة التربية القطرية، الدوحة، العددان 133، 134، س29، يونيو وسبتمبر 2000م.

العشماوي، فوزية، **الحوار بين الحضارات وقضايا العصر: العولمة وآثارها على الخصوصيات الثقافية**، مجلة الاجتهاد، بيروت، دار الاجتهاد، ع52، 53، س13، خريف وشتاء 1421هـ، 2001-2002م.

عصام الدين، محمد عماد، **تنمية التفكير الإبداعي في ظلال تدريس العلوم من منظور إسلامي**، مجلة التربية القطرية، الدوحة، المجلد 144، ع32، 2003م.

عطا الله، عبد الحميد زهري سعد، **برنامج في التربية الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء متطلبات الحياة المعاصرة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، مصر، 1996م.

علي، سعيد إسماعيل، **الخطاب التربوي الإسلامي، سلسلة كتاب الأمة**، قطر، وزارة لأوقاف والشئون الإسلامية، س 24، ع100، ربيع الأول، 1425هـ أيار 2004م.

عويضة، محمد، **التجديد في مجال الدراسات الحديثية**، وقائع مؤتمر التجديد في الفكر الإسلامي، 12-14 ربيع ثاني 1422هـ، 3-5 تموز 2001م، إربد، جامعة اليرموك، 1425هـ - 2004م.

غيات: بوفلجة، **طرق تدريس العلوم الإسلامية في ضوء البيداغوجيا العصرية**، مجلة التربية القطرية، الدوحة، ع131، 132، س 8، 9، ديسمبر 1999- مارس 2000م.

فتح الله: مندور عبد السلام، **إستراتيجية مقترحة لتنمية الإبداع التكنولوجي لدى التلاميذ الموهوبين بالتعليم الأساسي**، مجلة التربية القطرية، الدوحة، ع145، س 32، يونيو 2003م.

فرج: محمود عبده أحمد، **تطوير محتوى الفقه لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، 1993.

فلاتة: إبراهيم محمود حسين، **مناهج التعليم في العالم الإسلامي وتحديات العولمة، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق**، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ، 6-8 سبتمبر 2005م، ج1/ 332-353.

قصاص، عبدا لرحمن بن جميل بن عبد الرحمن، **مناهج التعليم الديني بين الإبداع والجمود، ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق**، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 2-4 شعبان 1426هـ، 6-8 سبتمبر 2005م، ج1/ 240-253.

القيسي، مروان، **في سبيل مفهوم جديد للتجديد**، وقائع مؤتمر التجديد في الفكر الإسلامي، 12-14 ربيع ثاني 1422هـ، 3-5 تموز 2001م، إربد، جامعة اليرموك، منشورات عمادة البحث العلمي، 1425هـ - 2004م.

المالكي: عبد الرحمن بن عبد الله، **مهارات التربية الإسلامية**، سلسلة كتاب الأمة، الدوحة، ع 106، س 25، ربيع الأول 1426هـ - آيار 2005م.

محجوب، عباس، **ثقافة الحوار**، بحث مقدم لمؤتمر: الإسلام والمسلمون في القرن الحادي والعشرين، عمان، 14-16 شوال 1425هـ، 27-29 تشرين ثاني، 2004م.

مصطفى، أحمد سيد، **تنافسية التعليم الجامعي في القرن الحادي والعشرين**، مجلة التربية القطرية، الوحدة، ع144، س 32، مارس 2003م.

مفتي مصر يحلل للمسلمين بيع الخمور في أوروبا، جريدة الرأي الأردنية، العدد 12872، الثلاثاء 20 كانون الأول 2005م.

النوري، عبد الغني عبد الفتاح، **التخطيط لتطوير أساليب وطرائق التعليم**، مجلة التربية القطرية، الدوحة، ع78، س 164، ذو القعدة 1406هـ يونيو 1986م.

الهنداوي، حسن، **التعليم وإشكالية التنمية**، سلسلة كتاب الأمة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، ع98، س 223، 1424هـ - 2004م.

الهيتي: عبد الستار، **الحوار الذات والآخر**، سلسلة كتاب الأمة، الدوحة، ع 99. محرم 1425هـ -آذار – 2004م.

الياس، محمد شرازي دمياطي، **تطوير محتوى منهاج التربية الدينية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بالتعليم العام في أندونيسيا**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، 1995م.

اليحيى، عبد الله سعد محمد، **تطوير منهج التربية الدينية الإسلامية في الصفوف الثلاثة الأولى المرحلة الابتدائية للبنين بالمملكة العربية السعودية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 1993م.

اليوسف، محمد بدر عيسى، **أثر استخدام برمجية تعليمية عن وحدة الحديث الشريف على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن**، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد الأردن، 2001م.

المراجع الإنجليزية

Beyer, Barry, **Teaching Critical Thinking**: A Direct Approach, Social Education, (4), (1985).

Norris, Stephen, Synthesis of Research on Critical Thinking, **Educational Leadership**, 42(8), (1985).

Paul, Richard Thinking Research: A Response to Stephen Norris, **Educational Leadership**, 42(8), (1985).

Paul. RichardX Bloom's Taxonomy and Critical Thinking Instruction, **Educational Leadership**, 42(8), (1985).

Waston, Goodwin and Glasser, Edward, Critical Thinking Appraisal, Worldbook Company, New York and Chicago, (1951).

المـلاحق

ملحق رقم (1)

أداة مجالات التطوير في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك

كلية الشريعة والدراسات الإسلامية

قسم التربية الإسلامية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

الأستاذ/ الدكتور....... المحترم

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: (تطوير مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء مستجدات العصر).

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الإسلامية، ولتحقيق هدف هذه الدراسة تعرض الباحثة عليكم أداة تحليل تتكون من (73) فقرة تتناول المجالات التالية:

- مجال التفكير: تعليم مهارات التفكير، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي.
- مجال التعلم الذاتي وتكنولوجيا التعليم.
- مجال الحوار.
- مجال التربية الأخلاقية.

ولكونكم تمتلكون الخبرة والمعرفة؛ فإنني أضع بين أيديكم هذه الأداة، راجيةً التكرم بقراءتها وإبداء رأيكم فيها من حيث مدى مناسبة الفقرات للموضوع الذي تندرج تحته، ومـدى دقـة الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات فيها، مع اختيار أهم 5 فقرات في كل مجال، وأي حـذف أو إضافات ترونها مناسبة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة

أحلام محمود مطالقة

التفكير:

1. تنظيم المحتوى على شكل مشكلة أو معضلة.
2. تحفيز المحتوى الطلبة على اكتشاف المعلومات بأنفسهم.
3. طرح أسئلة الكتاب هادفة وتثير التفكير.
4. التأكيد على العمليات العقلية بكل مستوياتها.
5. تشجيع المحتوى على طرح الأفكار الإبداعية.
6. تشجيع الأسئلة على التفكير المتمايز المتشعب.
7. تعزيز أنشطة الكتاب الاستقلالية في الرأي.
8. انطلاق الأنشطة من المشكلات الاجتماعية كمصدر للتعلم.
9. تشجيع المحتوى على التدريب على المهارة بطريقة تنمي التفكير.
10. تشجيع المحتوى على استخدام المهارات في مواقف جديدة.
11. تشجيع المحتوى على توليد الأفكار والحلول والفرضيات.
12. تنويع مستويات الأسئلة لتقيس القدرات العقلية العليا.
13. تشجيع المحتوى على إصدار الأحكام الموضوعية.
14. تنظيم المحتوى بطريقة تكشف عن تحيز المؤلف أو الكاتب.
15. إتاحة المحتوى فرصة التميز بين آراء المؤلف والحقائق.
16. تشجيع المحتوى على طرح البدائل واتخاذ القرارات.
17. تشجيع المحتوى على الاطلاع على مصادر وقراءات إضافية.
18. توجيه المحتوى الطلبة نحو الأفكار الفردية المتميزة.
19. تشجيع الأنشطة على إجراء الواجبات عالية المستوى.
20. تنظيم المحتوى بشكل يساعد على التفكير العلمي والمنطقي.
21. تحفيز الطلبة على اكتشاف المعرفة والمعلومات بأنفسهم.
22. دقة المحتوى في نقل الحقائق والأفكار.
23. تشجيع الطلاب على سعة الأفق والأفكار الاثرائية.
24. تشجيع المحتوى على الأحكام العقلية المجردة.
25. تشيع المحتوى على الإقناع المنطقي وتقديم الأدلة.

(أرجو اختيار أهم 5 فقرات ترونها مناسبة وإضافة أو دمج ما ترونه مناسباً)

مجال التعلم الذاتي وتكنولوجيا التعليم:

26. تأكيد المحتوى على الدور النشط والفاعل للمتعلم.
27. الاهتمام بالتعلم القبلي اللازم لكل تعلم جديد.
28. الوصول إلى التعلم الاتقاني.
29. الاهتمام بتنمية الاتجاهات والقيم أثناء التعلم الذاتي.
30. مراعاة مادة التعلم لحاجات المتعلمين التربوية والتعليمية.
31. مراعاة الارتباط والتتابع في بناء المعرفة وتنظيمها.
32. اعتماد التجزئة للمحتوى الدراسي ومراعاة التدرج.
33. مراعاة أنشطة الكتاب أن تكون اثرائية تدعو إلى التوسع الموجه.
34. تشجيع المحتوى المتعلمين على المبادأة وطرح الأسئلة.
35. توفير الحرية والمناخ النفسي الملائم للتعلم الذاتي.
36. توفير الوقت اللازم للمتعلم في عملية التعلم.
37. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
38. تنويع المحتوى في الخبرات التي يقدمها للمتعلم.
39. استخدام التقويم الذاتي في عملية التعلم.
40. استخدام أساليب تقويم متنوعة في الموقف التعليمي الواحد.
41. استخدام التقويم المستمر البنائي بعد كل خطوة، والتراكمي الختامي.
42. مناسبة المحتوى والوسائل التعليمية لخبرات المتعلمين وقدراتهم.
43. إتقان المتعلم للتعلم في كل خطوة قبل الانتقال إلى الخطوة التالية.
44. إتاحة الفرصة لكل متعلم أن يتعلم وفق قدراته وسرعته الذاتية.
45. تنظيم المحتوى بشكل يساعد على التعلم الذاتي.
46. البدء من النقطة التي يقف عندها المتعلم في تنظيم تعلمه لأي موضوع.
47. جعل المتعلم محور الأنشطة التعليمية.

(أرجو اختيار أهم 10 فقرات ترونها مناسبة أو الإضافة)

مجال الحوار:

48. تشجيع المحتوى على طرح الآراء.
49. الحرص على المساواة في الفرص بين الطلبة.
50. تنمية الاتجاهات الايجابية نحو ثقافة المجتمع.
51. تعريف المحتوى بأخلاقيات وآداب الحوار.
52. تشجيع المحتوى على تقبل آراء الآخرين ووجهات النظر.
53. تشجيع المحتوى على الانفتاح على آراء المخالفين.
54. عرض المحتوى لأراء متعارضة وأدلة كل منها.
55. تشجيع المحتوى على اكتشاف الآراء الذاتية.
56. تشجيع المحتوى على فحص المعلومة وملاحظتها.
57. استخدام المحتوى لأساليب وفهم الحوار.
58. استخدام المحتوى مبادئ التفاعل مع الآخرين.
59. تضمين المحتوى مرتكزات الحوار الإنساني.
60. تضمين المحتوى لمفاهيم التعددية في الآراء والنقد البناء.
61. تضمين المحتوى نصائح وتوجيهات وارشاردات للمتعلمين.

(أرجو اختيار أهم 5 فقرات برأيكم أو الإضافة)

مجال التربية الأخلاقية:

62. التحلي بأخلاقيات مهنة التعلم.
63. الاهتمام بالعلاقات الشخصية بين المتعلمين.
64. توظيف الخصائص الخلقية (الصبر، الأخلاق، التواضع،.... في العلمية التعليمية).
65. توجيه السلوك السوي وضبطه.
66. الانتباه إلى أن منحنى تعديل السلوك يجب أن يتصف بالإنسانية.
67. تنظيم المحتوى بشكل يشجع على الاعتدال وتجنب الغلو.
68. تنظيم المحتوى على شكل إشكاليات أخلاقية لا توجيهات مباشرة.
69. ضرب أمثلة أخلاقية من سيرة السلف الصالح.
70. استخدام الإقناع في تقديم الأخلاق لا الأوامر والنواهي المجردة.
71. تنظيم المحتوى للتربية الأخلاقية بشكل يركز على خصائص الأخلاق الإنسانية.
72. يرتكز المحتوى على أخلاقيات التعامل.
73. تضمين المحتوى لأنشطة تتضمن تقديم المكافآت على السلوك المرغوب وتعزيزه.

(أرجو اختيار أهم 5 فقرات برأيكم وإضافة المناسب)

ملحق (2)

أسماء أعضاء لجنة التحكيم

الرقم	الاسم	المؤهل العلمي	مكان العمل
1	د. أحمد ضياء الدين	دكتوراه أصول تربيـة إسلامية	كلية الشريعة/ جامعة اليرموك
2	د. أيمن محمد حتمل	دكتوراه فقه وأصوله	إدارة المناهج والكتب المدرسية
3	حسين حمادنه	ماجستير لغة عربية	مدرس في مدرسة حكومية
4	د. خالد يوسف الخوالدة	دكتوراه أصول تربيـة إسلامية	إدارة المناهج والكتب المدرسية
5	د. شاهر ذيب أبو شريخ	دكتـوراه منـاهج وأساليب تدريس	عضو لجنة تأليف كتب التربية الإسـلامية ومدير مدرسة حكومية
6	د. شفيق علاونة	دكتوراه في علم النفس	كلية التربية/ جامعة اليرموك
7	د. عبدالنور هزايمة	دكتوراه رياضيات	مشرف تربوي/ مديرية اربد الثالثة
8	عليا عطيوي العازمي	ماجـستير منـاهج وأساليب تدريس	عضو لجنة تأليف كتب التربية الإسـلامية ومعلمة في مدرسة حكومية
9	د. علي كايد خريشا	دكتـوراه دراسـات اجتماعية	كلية التربية/ جامعة اليرموك
10	د. فداء محمد الشنيقات	دكتـوراه منـاهج وأساليب تدريس	عضو لجنة تأليف كتب التربية الإسـلامية ومديرة مدرسة حكومية
11	د. محمد عبدالله طلافحة	دكتوراه فقه وأصوله	عضو لجنة تأليف كتب التربية الإسلامية
12	د. ميسر حمدان عودات	دكتوراه مناهج دراسات اجتماعية	مدرسة مركز ريادي
13	يحيى طواها	ماجستير فيزياء	عضو لجنة تأليف كتب الفيزياء ومـشرف تربوي في مديرية اربد الثالثة
14	يحيى عيد	دبلـوم تربـوي + ماجستير شريعة	عضو لجنة تأليف كتب التربية الإسـلامية ومشرف تربوي في مديرية عمان الرابعة

ملحق (3)

كشاف تحليلي لأداة الدراسة

الرقم	المجال الأول: التفكير	
	فئات التحليل	
1	تأكيد المحتوى على العمليات العقلية بكل مستوياتها	- المعرفة والتذكر - الفهم والاستيعاب - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم
2	طرح أفكار إبداعية	- التشجيع على طرح أفكار إثرائية - طرح بدائل - تفكير متشعب - تفكير تجميعي - طرح أفكار ذاتية أصيلة - توليد وغزارة أفكار
3	التشجيع على التفكير الناقد	- التمييز بين الآراء والحقائق - إبداء الآراء في المواقف والأحداث والأشخاص - تقديم أدلة لدعم الآراء - اتخاذ قرارات - إبداء أحكام موضوعية
4	أسئلة الكتاب هادفة وتثير التفكير	- التشجيع على إبداء الآراء - نهاياتها مفتوحة - اختيار من متعدد - ليس لها إجابة واحدة محددة - حل مشكلات - تعليل - ربط - استنتاج
5	الاستقلالية في إبداء الآراء	- عدم طرح آراء جاهزة - التشجيع على الرجوع إلى مصادر ومراجع إضافية - الأسئلة والأنشطة تشجع على إبداء الآراء الذاتية

المجال الثاني: التعلم الذاتي		
6	تأكيد المحتوى على الدور النشط الفاعل للمتعلم	- التشجيع على البحث الذاتي - إحالة الطالب إلى مراجع - تزويد الطالب بأسماء مصادر ومراجع لازمة - تضمين المحتوى لصور من مصادر ومراجع أصلية وتكليف الطالب بواجبات منها - تكليف الطالب بأنشطة إضافية
7	الاهتمام بالتعلم القبلي اللازم لكل تعلم جديد	- الإشارة إلى بداية الوحدة إلى علاقتها بالوحدات السابقة - التذكير في بداية الدرس بالمفاهيم ذات العلاقة وتمهيد مناسب - التذكير ببعض المفاهيم الواردة وتوضيحها
8	التعلم الاتقاني	- تصميم المحتوى على طريقة التجزئة - الترابط بين عناصر المحتوى وتكامله - أسئلة وأنشطة الكتاب اثرائية للمحتوى - مراعاة وقت التنفيذ
9	استخدام التقويم الذاتي في عملية التعلم	- التشجيع على ذكر مواقف ذاتية - الأسئلة والأنشطة تشجع على التقويم الذاتي
المجال الثالث: تكنولوجيا التعليم		
10	مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين	- مراعاة مستويات مختلفة للطلبة - مراعاة البيئات المختلفة - بساطة لغة الكتاب وعدم تعقيدها - استخدام وسائل تعليمية متنوعة
11	تنويع الخبرات التي يقدمها للمتعلم	- قصص واقعية - أسئلة تربط الطالب بمجتمعه وبنيته - التنوع في أساليب العرض - مراعاة خبرات سابقة
12	استخدام أساليب التقويم البنائي والختامي	- أسئلة في المحتوى - تقويم ختامي
13	إتقان المتعلم للتعلم في كل خطوة قبل الانتقال إلى الخطوة التالية	- تنظيم المحتوى بشكل مترابط متكامل - أسئلة تقويمية بعد كل تعلم جديد

المجال الرابع: الحوار		
14	تشجيع المحتوى على طرح الآراء	- التشجيع على إبداء آراء ذاتية - المحتوى يحاور الطالب (انظر، استخلص، دون،..)
15	التشجيع على الحوار بطريقة سليمة	- طريقة عرض الكتاب حوارية - عدم إلزام الطالب رأي - ورود مصطلح الحوار
16	تقبل آراء الآخرين ووجهات النظر	- طرح آراء متعارضة - تقديم أدلة لدعم الآراء - أسئلة وأنشطة ليس لها إجابة واحدة محددة
المجال الخامس: التربية الأخلاقية		
17	الاهتمام بالعلاقات الإنسانية	- التشجيع على العمل التعاوني - ايجابية وانفتاح على المجتمع - ذكر أمثلة من سيرة السلف الصالح حول العلاقـات الإنسانية
18	تنمية اتجاهات ايجابية نحو القيم الأخلاقية	- أسلوب الطرح مقنع - أمثلة وأنشطة وأسئلة تنمي الاتجاهات - ضرب أمثلة من سيرة السلف الصالح
19	توجيه السلوك السوي وضبطه	- تضمين إرشادات ونصائح - تقويم بعض السلوكيات الخاطئة - ضرب أمثلة من سيرة السلف الصالح
20	استخدام الإقناع في تقديم الأخلاق لا الأوامر والنواهي المجردة	- توجيه غير مباشر - لغة الكتاب مقنعة ومؤثرة - ضرب أمثلة من سيرة السلف الصالح

ملحق (4)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

الرقم	المجال الأول: التفكير
	فئات التحليل
1	تأكيد المحتوى على العمليات العقلية بكل مستوياتها
2	طرح أفكار إبداعية
3	التشجيع على التفكير الناقد
4	أسئلة الكتاب هادفة وتثير التفكير
5	الاستقلالية في إبداء الآراء
	المجال الثاني: التعلم الذاتي
6	تأكيد المحتوى على الدور النشط الفاعل المتعلم
7	الاهتمام بالتعلم القبلي اللازم لكل تعلم جديد
8	التعلم الاتقاني
9	استخدام التقويم الذاتي في عملية التعلم
	المجال الثالث: تكنولوجيا التعليم
10	مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين
11	تنويع الخبرات التي يقدمها للمتعلم
12	استخدام أساليب التقويم البنائي والختامي
13	إتقان المتعلم للتعلم في كل خطوة قبل الانتقال إلى الخطوة التالية
	المجال الرابع: الحوار
14	تشجيع المحتوى على طرح الآراء
15	التشجيع على الحوار بطريقة سليمة
16	تقبل آراء الآخرين ووجهات النظر
	المجال الخامس: التربية الأخلاقية
17	الاهتمام بالعلاقات الإنسانية
18	تنمية اتجاهات ايجابية نحو القيم الأخلاقية
19	توجيه السلوك السوي وضبطه
20	استخدام الإقناع في تقديم الأخلاق لا الأوامر والنواهي المجردة

Abstract

Development of Islamic Education Textbooks for Higher Basic Stage in the light of the Contemporary Issues

Prepared by

Ahlam Mahmoud Ali Matalqa

Supervised by

Prof. Marwan Ibrahim Al-Qysi   Prof. Tawfiq Ahmad Mer'i

This study aims at exploring the main pillars of developing Islamic education Textbooks for higher basic stage in the light of contemporary Issues. This will be done Through the following questions:

1. What is the concert of reform, its justifications, controls, and domains?
2. What are the principles which control the development of Islamic education textbook for higher basic stage?
3. To what degree the Islamic textbook including contain these new circumstances through the period 1993-2005?
4. To what degree the Islamic education textbook (2006) including contemporary Issues?

The population of the study consists of all the text books of Islamic education in the higher stage in the period 1993-2006. The sample of the study covered the text books of the eighth and ninth grades. They were selected on purpose.

To achieve the purpose of the study, the researcher developed a content analysis tool, judged by a group of specialists, that has five main domains: thinking, communication, ethics, teaching technology, and self- learning.

Results:

- The necessity of developing Islamic Education Textbook according to the development of nowadays contemporary Issues.
- Including thinking skills especially creative and critical thinking, moral education, debatins with others, principles of technical education and individual education in the content of the Islamic Education Textbook for higher basic stage.
- There are statistically significant differences in the fields of self-learning, teaching technology, dialogue, and ethics, in the favor of Islamic education text book of the tenth grade in 1993, whereas there are statistically significant differences in the field of "thinking' for the favor of the text book of the same grade in 2006.
- There are statistically significant differences in the domains of thinking, self- learning, teaching technology for the interest of Islamic education text book of the eighth grade in 2006, whereas there are statistically significant differences in the field of dialogue and ethics for the interest of the text book of the same grade in 1993.

Key Words: **Development**, **reform, high basic stage, contemporary Issues, creative thinking, critical thinking, communication, ethics, learning technology, self- learning and individual learning.**